

# Mobbing i skolen

*Hvordan kan læreren forebygge dette?*

Katharina Becker



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2013



*”Alle elever i grunnskolen og videregående skole har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring” (Opplæringsloven, § 9a-1).*

© Katharina Becker

2013

Mobbing i skolen. Hva kan læreren gjøre for å forebygge dette?

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

|   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| <b><u>TITTEL:</u></b><br>Mobbing i skolen. Hvordan kan læreren forebygge dette?                 |                                     |
| <b><u>AV:</u></b><br>Katharina Becker   |                                     |
| <b><u>EKSAMEN:</u></b><br>Masteroppgave i pedagogikk, retning pedagogisk-psykologisk rådgivning | <b><u>SEMESTER:</u></b><br>Vår 2013 |
| <b><u>STIKKORD:</u></b><br>Mobbing<br>Læringsmiljø<br>Klasseledelse<br>Forebygging              |                                     |

## **Problemområde**

Målet med denne oppgaven er å belyse hvordan læreren kan bidra til å forebygge mobbing i skolen. Temaet ble først og fremst valgt på grunn av de alvorlige konsekvensene mobbing kan ha for de involverte. Dette gjelder både elever som mobber og elever som blir utsatt for mobbing. Forebygging av mobbing ser også ut til å være et område skolen trenger mer kunnskap om. I følge tall hentet fra Elevundersøkelsen 2012 kom det frem at omtrent 60.000 elever i grunnskolen og videregående skole oppga at de hadde blitt utsatt for mobbing, og 22.800 fortalte at hadde vært med på å mobbe andre elever (Wendelborg, 2012). Det meste av mobbeforskningen som finnes i dag ser på forholdet mellom elevenes individuelle kjennetegn og forekomsten av mobbing. Et slikt perspektiv har medført at mobbetiltakene i skolen ofte har blitt direkte rettet mot de involverte elevene, uten videre refleksjon rundt læringsmiljøets betydning. I denne oppgaven ønskes det derfor å se på mobbing i en større sammenheng. Det tas av den grunn sikte på å drøfte læringsmiljøets betydning, med spesielt tanke på lærerens rolle, for omfanget av mobbing i skolen. Hvis mobbing kan bekjempes gjennom forhold ved læringsmiljøet, vil dette gjøre det lettere for skolen å sette inn tiltak på systemnivå som kan bidra til å redusere dette problemet. Tidligere forskning på individ kan imidlertid ikke ignoreres. Det vil derfor også bli sett på hva individforskningen har kommet frem til, og hvordan denne kunnskapen kan utnyttes i det forebyggende arbeidet mot mobbing.

## **Metodisk tilnærming, kilder og teoretisk bakgrunn**

Litteraturstudie har blitt valgt som fremgangsmåte for å svare på problemstillingene i denne oppgaven. Arbeidet har derfor bestått i å systematisk samle inn og evaluere allerede eksisterende forskningslitteratur på det aktuelle fagfeltet. Forskningsartiklene som har blitt anvendt i oppgaven er stort sett norske studier av nyere dato. Dette fordi de skandinaviske landene er ledende i forskning på mobbing, og fordi det er grunn til å anta at forskningsresultatene i disse studiene med større sannsynlighet vil kunne overføres til norske forhold. Det teoretiske utgangspunktet for denne oppgaven er sosial-kognitiv teori. Teorien har fokus på at kjennetegn ved individet, atferd og miljøet kan påvirke hverandre gjensidig over tid. Ut i fra et slikt perspektiv påvirkes ikke forekomsten av mobbing kun av elevgruppen, men også av miljøet på skolen og samspillene som forekommer der.

## Hovedfunn

Individforskningen i oppgaven tyder på at elevenes aggresjonstrekk kan være av betydning for om elever involveres i mobbing. Sammenhengen var sterkest mellom aggresjon og mobbing av medelever. Hvilke type aggresjon aggresjonstrekk det handlet om så ut til å forandre seg med elevenes alder. Basert på gjennomgangen av utvalgte studier med fokus på miljø kan det også tyde på at læreren kan ha betydning for hvor mye mobbing som forekommer i skolen. Det var særlig lærerens *klasseledelsesferdigheter* som pekte seg ut som viktige faktorer. Det ble i alle studiene funnet signifikante sammenhenger mellom lærerens måte å lede klasser på og omfanget av mobbing. Som vi vil se er klasseledelse et komplekst fenomen som består av en rekke ulike delferdigheter. Resultatene tyder på at disse delferdighetene på ulike måter så ut til å kunne spille inn, og få betydning for hvor mange elever som mobbet eller ble utsatt for mobbing. Lærerens klasseledelse så spesielt ut til å ha innvirkning på hvorvidt elever ble involvert i mobbing av medelever. Funnene gir uttrykk for at mobbing bør forstås innenfor en større sammenheng, og ikke kun ut i fra individuelle kjennetegn ved elevene. Mobbing skjer innenfor et sosialt miljø, og kvaliteten på dette miljøet vil trolig også kunne ha betydning for elevenes utvikling. Dette bør læreren være bevisst på i sitt forebyggende arbeid mot mobbing.





# Forord

Jeg ønsket med masteroppgaven å tilegne meg mer kunnskap om systemrettet arbeid, og hvordan det kan jobbes med å forbedre kvaliteten på elevenes læringsmiljø. Dette er et viktig område som har fått mer fokus de siste årene. Arbeidet med masteroppgaven kan beskrives på et kontinuum fra svært frustrerende til utrolig gøy og spennende. Mest av alt gleder jeg meg nå til å gå ut i arbeidslivet og bruke denne kunnskapen i praksis.

Det er flere som har hjulpet meg med denne oppgave. Først vil jeg gjerne takke mine to veiledere. Takk til Britt Ulstrup Engelsen for gode diskusjoner og for at du ha holdt meg på rett spor. Jeg vil også rette en takk til min biveileder, Thormod Idsøe, som har hjulpet med å forstå mobbeproblematikk bedre. Dette var et felt jeg visste lite om før jeg satte i gang med masteroppgaven.

En stor takk til Mette Hvam Vatne som har tatt seg tid til å lese korrektur. Til slutt vil jeg takke Aleksander, som støttet meg gjennom denne emosjonelle berg- og dalbanen.

Katharina Becker

Oslo, mai 2013



# Innholdsfortegnelse

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Innledning.....   | 1  |
| 1.1   | Problemstillinger .....   | 2  |
| 1.2   | Avgrensninger .....   | 3  |
| 1.3   | Oppgavens disposisjon .....                                       | 4  |
| 2     | Introduksjon til fenomenet mobbing .....                          | 6  |
| 2.1   | Hva er mobbing? .....   | 6  |
| 2.2   | Forekomsten av mobbing .....                                      | 8  |
| 2.3   | Konsekvenser av mobbing.....                                      | 9  |
| 2.3.1 | Konsekvenser av å bli mobbet .....                                | 10 |
| 2.3.2 | Konsekvenser av å mobbe.....                                      | 11 |
| 2.3.3 | Konsekvenser for “vekslere” .....                                 | 12 |
| 2.4   | Oppsummering .....  | 13 |
| 3     | Metode.....   | 14 |
| 3.1   | Litteraturstudie.....   | 14 |
| 3.2   | Innsamling av forskningsartikler .....                            | 15 |
| 3.3   | Validitet .....   | 15 |
| 3.3.1 | Begrepsvaliditet.....   | 16 |
| 3.3.2 | Indre validitet .....   | 17 |
| 3.3.3 | Ytre validitet.....   | 17 |
| 3.3.4 | Statistisk validitet .....  | 18 |
| 3.4   | Forskningsdesign .....  | 19 |
| 3.5   | Oppsummering .....  | 20 |
| 4     | Teoretisk bakgrunn for oppgaven .....                             | 22 |
| 4.1   | Teorier som kan bidra til å forklare mobbing.....                 | 22 |
| 4.2   | Fenomenet klasseledelse.....                                      | 23 |
| 4.2.1 | Regler og rutiner/atferdsregulering .....                         | 24 |
| 4.2.2 | Emosjonell støtte .....   | 26 |
| 4.2.3 | Faglig støtte .....   | 27 |
| 4.2.4 | Autonomistøtte.....   | 28 |
| 4.3   | Oppsummering .....  | 29 |
| 5     | Hvilke forhold kan ha betydning for forekomsten av mobbing? ..... | 30 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 5.1   | Individforskning på mobbing .....  | 30 |
| 5.1.1 | Reaktiv og proaktiv aggresjon.....   | 30 |
| 5.2   | Skoleforskning på mobbing med vekt på lærerens klasseledelse.....                | 33 |
| 5.2.1 | Roland og Galloway (2002) .....  | 34 |
| 5.2.2 | Roland og Galloway (2004) .....  | 36 |
| 5.2.3 | Bru, Stephens og Torsheim (2002) .....   | 39 |
| 5.2.4 | Idsøe, Solli og Cosmovici (2008).....  | 41 |
| 5.2.5 | Murry-Harvey og Slee (2010) .....  | 42 |
| 5.2.6 | Lødding og Vibe (2010).....  | 43 |
| 5.3   | Oppsummering .....   | 45 |
| 6     | Drøfting av funn og pedagogiske implikasjoner .....                              | 46 |
| 6.1   | Drøfting av de empiriske funnene .....   | 46 |
| 6.1.1 | Lærerens betydning i det forebyggende arbeidet mot mobbing.....                  | 46 |
| 6.1.2 | Betydning av individuelle faktorer.....  | 51 |
| 6.2   | Forskningens praktiske betydning for det forebyggende arbeidet mot mobbing ..... | 52 |
| 6.2.1 | Mer fokus på læringsmiljøet .....  | 52 |
| 6.2.2 | Den autoritative læreren .....   | 53 |
| 6.2.3 | Den oppmerksomme læreren .....   | 54 |
| 6.2.4 | Styrkning av elevenes sosiale kompetanse.....                                    | 55 |
| 6.3   | Hvordan kan læreren utvikle seg som klasseleder?.....                            | 56 |
| 6.4   | Fremtidige forskningsbehov .....   | 57 |
| 6.5   | Hovedkonklusjoner.....   | 58 |
|       | Litteraturliste .....  | 59 |

|  |    |
|--|----|
| Fig. 1 Stianalyse for familieforhold, klasseledelse, sosial struktur og mobbing av medelever (Roland & Galloway, 2002) ..... | 35 |
| Fig. 2 Energy input and quality and quantity of output (Roland & Galloway, 2004) .....                                       | 37 |





# 1 Innledning

Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, og opplevelsene de har der vil naturlig nok sette sine spor. For noen elever forbindes skolen med noe negativt på grunn av mobbing og krenkende hendelser i skolehverdagen. I Elevundersøkelsen 2012 oppga omtrent 60.000 elever i grunnskolen og videregående skole at de ble utsatt for mobbing, og 22.800 fortalte at de var med på å mobbe andre (Wendelborg, 2012). Dette gjenspeiler at mobbing er et reelt problem, og en utfordring for norske skoler. Mobbing kan ha alvorlige og langvarige konsekvenser både for offer og utøver, og kan skape problemer både for den enkelte og for samfunnet (se kapittel 2). Målet med denne oppgaven er derfor å sette fokus på hva skolen og lærerne kan gjøre for å forebygge mobbing.

Det meste av den eksisterende forskningslitteraturen på mobbing er i dag individsentrert. Det vil si at det i hovedsak legges vekt på individuelle kjennetegn hos elever som involveres i mobbing. Bruk av slike individuelle årsaksforklaringer har medført at skolens handlingsplaner og tiltak ofte har blitt direkte rettet mot elevene de gjelder, uten refleksjon rundt forhold ved læringsmiljøet, og at tiltakene mot mobbing ikke har blitt satt i verk før etter at mobbingen har funnet sted (Roland & Galloway, 2004). Individuelle årsaksforklaringer på problematisk atferd har også vært utbredt i Pedagogisk-psykologiske tjeneste (PPT) (Bergel & Samuelsen, 2007).

Fra begynnelsen av 2000-tallet begynte imidlertid flere å problematisere det ensidige fokuset på mobbing, og det ble blant annet etterlyst mer miljørelaterte perspektiver å se det på (Eriksson, Lindberg, Flygare, & Daneback, 2002; Frånberg, 2003; Roland & Galloway, 2004). Et ønske om mer fokus på læringsmiljøet har også blitt fremsatt av myndighetene, og år 2002 ble et nytt kapittel om elevenes læringsmiljø implementert i Opplæringsloven. I loven står det at "alle elever i gunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringsloven, § 9a-1). Et godt psykososialt miljø i skolen innebærer, i følge loven, blant annet at eleven opplever å føle seg trygg på skolen og har sosial tilhørighet til andre (Oppl., § 9a-3).

Et slikt perspektiv i skolen innebærer at elevens utvikling ikke ensidig kan forstås ut i fra individuelle egenskaper og medfødte disposisjoner, men må også ses i lys av elevenes interaksjon med andre i skolemiljøet.

PP-tjenestens individfokus har også blitt supplert i Opplæringsloven. Loven fremsetter at ”tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov” (Oppl., § 5-6). PP-tjenesten skal derfor, i tillegg til å tilrettelegge for enkeltindivider, arbeide med å bedre læringsmiljøet eller systemet som elevene er i samspill med. Dette kan blant annet gjøres ved å veilede og konsultere lærerne om ulike systemfaktorer som kan ha betydning for elevenes læring og atferd i skolen.

I tråd med dette vil det i denne oppgaven bli sett på hvordan *læringsmiljøet* i skolen kan bidra til å påvirke forekomsten av mobbing. Hvis mobbing kan forebygges gjennom forhold i selve skolemiljøet vil dette gi lærere og PP-rådgivere bedre muligheter til å kunne jobbe i forkant av at mobbingen skjer. Som indikator på læringsmiljøet vil det i denne sammenhengen bli fokusert på faktorer som knytter seg til læreren og interaksjonen mellom læreren og elevene. Dette gjøres fordi læreren har vist seg å være den enkeltfaktoren i læringsmiljøet som har størst betydning for elevenes kognitive og sosiale utvikling (Hattie, 2009; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008). Oppgaven er relevant for ansatte i skolen og PP-tjenesten, og alle andre som arbeider med barn og unge.

## 1.1 Problemstillinger

Målsettingen med denne oppgaven er å sette søkelys på hvordan mobbing kan forebygges i skolen. Følgende hovedproblemstilling skal derfor belyses:

- *Hvordan kan læreren forebygge mobbing i skolen?*

For å besvare denne problemstillingen er det formulert to underproblemstillinger. Den første problemstillingen har som anliggende å se på forhold som har betydning for forekomsten av mobbing. Dette gjøres fordi læreren må ha kunnskap om forhold som kan påvirke mobbing for å kunne forebygge dette. Mobbing benyttes i denne sammenheng som en betegnelse på elever som mobber og elever som blir utsatt for mobbing. Problemstillingen er formulert på følgende måte:

- *Hvilke forhold kan påvirke forekomsten av mobbing, med spesielt tanke på faktorer ved læreren?*



Den andre problemstillingen har til hensikt å gjøre oppgaven mest mulig relevant for praksisfeltet den retter seg mot, nemlig ansatte med tilknytning til skolen. Den siste problemstillingen som er fremsatt er derfor:

- *Hvilke implikasjoner kan funnene ha for lærerens forebyggende arbeid mot mobbing?*

For å belyse disse problemstillingene har det blitt gjort en litteraturgjennomgang av allerede eksisterende forskning på mobbing. Hva denne fremgangsmåten innebærer, og hvorfor denne tilnærmingen til problemstillingene er valgt, vil bli utdypet i oppgavens kapittel 3 (metodekapittel). For å se på *hva* det er ved læreren som kan være av betydning for forekomsten av mobbing, vil det i oppgaven bli sett på lærerens måte å lede klasser på. Dette gjøres fordi det er på dette området det eksisterer mest empirisk forskning. Klasseledelse er dessuten en stor del av lærerens hverdag. Som indikert i problemstillingene vil det også bli sett på andre forhold som kan ha betydning for forekomsten av mobbing. Da det eksisterer mest forskning på individuelle forhold knyttet til mobbing, ønskes det å se på hva noe av denne empirien har kommet frem til. Hvis forskningen på individ anvendes på riktig måte, er det mulig at også noe av denne kunnskapen kan anvendes i lærerens forebyggende arbeid mot mobbing.

## 1.2 Avgrensninger

På grunn av oppgavens omfang har det blitt gjort flere avgrensninger. Som det fremgår av problemstillingene vil det i hovedsak blitt sett på lærerens betydning for forekomsten av mobbing. Som nevnt gjøres dette fordi læreren har vist seg å være viktig for elevens utvikling. Læringsmiljøet er imidlertid et komplekst fenomen som består av en rekke ulike faktorer. Det betyr at også andre faktorer i skolens miljø kan spille inn, og påvirke forekomsten av mobbing. I oppgaven vil det dessuten bli sett mest på det *forebyggende* arbeidet mot mobbing. Det er imidlertid lite sannsynlig at all mobbing kan forebygges. I tillegg bør derfor lærere og PP-rådgivere tilegne seg kunnskap om hva som kan gjøres når mobbingen oppdages. Empirien på forskningsfeltet mobbing indikerer også at foreldrene kan ha betydning for forekomsten av mobbing, spesielt for om elever mobber andre. I noen av studiene nevnt i oppgaven blir dette tema berørt, men det er ikke en del av oppgavens fokusområde. Begrunnelsen for dette er at lærere og PP-rådgivere har færre muligheter til å kunne påvirke

forhold i hjemmet. I de senere årene har også digital mobbing blitt et økende problem. Da dette er et stort forskningsområde i seg selv, er det valgt å utelate denne formen for mobbing i denne sammenhengen.

## 1.3 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven består av 6 kapitler som til sammen skal besvare problemstillingene som ble formulert ovenfor.

Kapittel 1 er et innledningskapittel. I dette kapitlet vil tema, problemstillinger, avgrensninger og gangen i oppgaven presenteres.

Kapittel 2 er et introduksjonskapittel til fenomenet mobbing. Her vil den nåværende definisjonen av mobbing bli redegjort for, det vil bli sett på hvor stort omfanget av mobbing er i norske skoler i dag, samt hvilke konsekvenser mobbing kan ha for de involverte. Dette gjøres for å gi leseren en bedre forståelse av fenomenet, og konsekvensene mobbing kan ha – og dermed hvorfor det er viktig å forebygge mobbing i skolen.

Kapittel 3 er et metodekapittel. I dette kapitlet vil oppgavens metodiske fremgangsmåte for å besvare problemstillingene bli redegjort for og begrunnet. Som nevnt vil det bli gjort en litteraturgjennomgang. For å kunne rette et kritisk blikk mot egen oppgave, vil også Cook og Campbells validitetssystem og ulike forskningsdesign bli redegjort for og drøftet.

Kapittel 4 skisserer oppgavens teoretiske bakgrunn. Her vil det bli sett på hvilke teoretiske perspektiver oppgavens innfallsvinkel til mobbeproblematikken har sitt opphav i. I dette kapitlet blir også fenomenet klasseledelse redegjort for, og det vil bli sett på hvordan de ulike sidene ved lærerens klasseledelse trolig kan bidra til å redusere og forebygge mobbing i skolen.

Kapittel 5 er oppgavens empirikapittel. Det vil si at relevante studier som belyser problemstillingene vil bli analysert. Hovedvekten vil være på studier med fokus på klasseledelse. Da det som nevnt eksisterer mest individforskning knyttet til forekomsten av mobbing vil det også ses på hva denne forskningen har kommet frem til.

Kapittel 6 er et diskusjons- og implikasjonskapittel. I dette kapitlet vil oppgavens hovedproblemstilling bli belyst. Først vil empirien fra forrige kapittel drøftes, for deretter å se på hvilke pedagogiske implikasjoner disse kan ha i praksis. Som en forlengelse av dette vil det bli sett på hvordan læreren konkret kan utvikle sine klasseledelsesferdigheter. Hvis læreren skal ha mulighet til å utvikle sin evne til å lede klasser må han/hun nemlig vite hvordan dette konkret kan oppnås. Helt til slutt vil det bli sett på behovet for videre forskning og det vil bli fremsatt en konklusjon.

## 2 Introduksjon til fenomenet mobbing

Selv om mobbing som fenomen kanskje har vært kjent til alle tider, var det ikke før på 1970-tallet at en systematisk begynte å samle inn informasjon om problemet. Forskningen var imidlertid lenge begrenset til de nordiske landene, og det var ikke før 1980-tallet og begynnelsen av 1990-tallet at andre land som Storbritannia, Irland, Australia, USA og Japan begynte å vise forskningsmessig interesse for temaet mobbing (Olweus, 2010). Da mange av disse landene er engelsktalende land, brukes ofte begrepet ”bullying” for ”mobbing” i internasjonal sammenheng.

I dette kapitlet vil den vanligste måten å definere mobbing på bli redegjort for, det vil bli sett på hvor mange barn og unge som utsettes for mobbing i skolehverdagen sin her i Norge, samt hvilke konsekvenser mobbing kan ha for de involverte. Dette gjøres for å gi en bedre forståelse av fenomenet, og for å understreke hvor viktig det er at mobbing forebygges og bekjempes i skolen.

### 2.1 Hva er mobbing?

Den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann var blant de første som knyttet mobbing som fenomen til menneskelig samhandling på 1970-tallet. Gjennom sine observasjoner av svenske skolegårder satt han søkelys på noe som de fleste hadde kjennskap til, men tidligere ikke hadde kunnet sette navn på. I sin forståelse av mobbing adopterte Heinemann både begrepet mobbing og prosessene som inngår fra dyreforskeren Konrad Lorenz. Lorenz beskrev hvordan dyr ofte kunne gå til kollektivt angrep på en av sine egne dersom det avvek fra resten av flokken. Dette kalte Lorenz for mobbing. Begrepet mobbing stammer fra det engelske ordet ”mob” som viser til en relativt stor gruppe individer forent i en felles aktivitet. I følge Heinemann finner en lignende atferd hos mennesker. Hvis en person av en eller annen grunn ikke passer inn i gruppa, kan gruppa vende seg mot personen for å forsvare, og opprettholde det de har gående. Gruppa fortsetter å presse helt til vedkommende er støtt ut av miljøet, og ikke lenger utgjør en trussel (Heinemann, 1972).

Innholdet i begrepet slik det blir beskrevet ovenfor, er imidlertid ikke helt i tråd med hva mange av forskerne anser som mobbing i dag. De fleste er enige om at også enkeltindivider

kan mobbe, og at mobbing ikke nødvendigvis er et gruppefenomen (Olweus & Roland, 1983). Olweus og Roland (1983) foreslår derfor at begrepet mobbing kunne ha vært byttet ut med ordet plaging. Mobbebegrepet står imidlertid så sterkt i det norske språket at de fleste forskere og skolepolitikere velger å beholde det.

I dag definerer de fleste forskerne mobbing som "*fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen*" (Roland, 2009, s.25). Ulike versjoner av denne definisjonen går igjen i store deler av faglitteraturen både nasjonalt og internasjonalt. Definisjonen fremhever flere ulike forhold. For det første blir mobbing karakterisert som *negative handlinger*. Slike handlinger er ofte intensjonelle fra utøverens side, og kan ha til hensikt å skade andre (Olweus, 2010). Mange av forskerne sidestiller derfor mobbing med aggressiv/antisosial atferd. Mobbing blir dessuten betraktet som en av indikatorene på atferdsforstyrrelser i DSM IV manualen (diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition).

De negative handlingene som rettes mot en annen person kan arte seg på forskjellige måter. En måte er gjennom *fysiske* virkemidler som slag, dytting, spark og annen fysisk tvang (Roland, 2009). De negative handlingene trenger imidlertid ikke å være fysiske, de kan også være mer *sosialt orienterte* i form av sosial isolasjon og avvising. Eksempler på slike handlinger er ryktespredning og manipulasjon (ibid.). Dette blir ofte omtalt som indirekte mobbing, da det foregår mer skjult enn fysisk mobbing. Et viktig poeng er at det å fryse ut noen forutsetter at vedkommende i utgangspunktet ønsker å være en del av det sosiale fellesskapet. Handlingene kan også være verbale ved for eksempel å si sårende ting eller true. Det er verbal mobbing som ser ut til å være mest utbredt. I følge Roland (2009) er morsomme bemerkninger spesielt sårende og vanskelig å forsvare seg mot grunnet den kollektive latteren slike kommentarer i mange tilfeller utløser. Handlingene kan i tillegg være nonverbale, som for eksempel grimaser og stygge gester (Olweus, 2010).

Videre legger definisjonen vekt på at de negative handlingene må bli utført *gjentatte ganger over tid* for at handlingene skal kunne betegnes som mobbing. Det er nettopp på dette punktet mobbing skiller seg fra ordinær erting, som kun består av enkelttilfeller av negative handlinger (ibid.). For at erting ikke skal utvikle seg til mobbing, kan det derfor være avgjørende at læreren griper inn på et tidlig tidspunkt.

Definisjonen fremhever også at det må være en *ubalanse i maktforholdet* mellom den som utøver mobbingen og den som blir mobbet. Den som blir utsatt for de negative handlingene har vanligvis ikke så lett for å forsvare seg, og er ofte litt hjelpeløs overfor den som utfører mobbingen (Olweus, 2010; Olweus & Roland, 1983). Det kan det derfor ikke kalles mobbing dersom partene i utgangspunktet er omtrent like sterke fysisk eller psykisk i den aktuelle situasjonen.

Det må imidlertid påpekes at mobbing er en subjektiv opplevelse. Det vil si at hvis en elev opplever å bli mobbet bør læreren ta tak i dette. Det blir i definisjonen ovenfor kun lagt vekt på at mobbing er en konsekvens av elevenes aggresjon. I denne oppgaven vil det imidlertid også fokuseres på læringsmiljøets rolle i mobbing.

## 2.2 Forekomsten av mobbing

I det følgende vil det bli sett på noen tall hentet fra Elevundersøkelsen 2012 som kan bidra til å gi en forståelse av hvor mange elever som opplever å bli mobbet på skolen, hvem de føler seg mobbet av, hvor mange elever som utøver mobbing, samt kjønns- og aldersforskjeller i mobbing (Wendelborg, 2012). Til sammen deltok 380.183 elever fra 5. trinn til VG3 i elevundersøkelsen. Det må imidlertid påpekes at deltakelsen kun var obligatorisk for 7. og 10. trinn og VG3, og at svarprosenten av den grunn var nesten dobbel så høy på disse trinnene.

Det kommer frem av analysen at omtrent 6,8 prosent av elevene føler seg mobbet på skolen, dersom en tar med elever som har blitt mobbet flere ganger i uken, omtrent én gang i uken og to til tre ganger i måneden i målingen. 2,6 prosent av elevene oppgir at de selv har mobbet andre elever. Det viste seg i tillegg at 1/5 av elevene som opplevde at de ble mobbet også var med på å mobbe selv. Denne gruppen omtales i faglitteraturen ofte som *vekslere* (eng: bully-victims), da de veksler mellom offer- og mobberrollen.

De fleste elevene rapporterer om at de blir mobbet av andre elever i klassen og dernest av andre elever på skolen. 3 prosent av elevene forteller imidlertid at de blir mobbet av lærere, og 2,2 prosent føler seg mobbet av andre voksne på skolens område. Det er altså ikke bare andre elever som elevene føler seg mobbet av.

Forekomsten av mobbingen ser ut til å avta med elevenes *alder*. Mens nærmere 11 prosent av 5. klassingene i Elevundersøkelsen oppgir at de blir mobbet to til tre ganger i måneden eller

mer, er andelen redusert til 3,3 prosent i VG3. Det ser dermed ut til å være høyest forekomst av mobbing på barnetrinnet, og at det er de yngste elevene som er mest utsatt. Dette kan blant annet forklares med at de yngste elevene i noen tilfeller også blir mobbet av eldre elever på skolen (ibid.). Da det deltok flest eldre elever i Elevundersøkelsen kan det dermed ha forekommet en underrapportering av mobbing.

Det ble i analysen av Elevundersøkelsen også oppdaget *kjønnsforskjeller* hva gjelder forekomsten av mobbing. Blant annet ble det funnet at gutter mobbes mer enn jenter. Det trenger imidlertid ikke nødvendigvis å være slik. Forskning viser at jenter ofte utsettes for mer indirekte former for mobbing enn gutter (Roland, 1999; Roland & Idsøe, 2001). Det er mulig at mange fortsatt knytter mobbing til fysisk aggresjon, og derfor ikke anser eller fanger opp indirekte mobbing som for eksempel baksnakking (Wendelborg, 2012). Analysen fant også at det er flere gutter enn jenter som utøver mobbing. En forklaring på dette kan være at gutter mobber yngre elever i tillegg til gutter og jenter på sin egen alder, mens jenter stort sett mobber jenter i sin egen klasse (Roland, 2009; Wendelborg, 2012). Begge funnene er signifikante, men kjønnseffekten er svak. Det vil si at risikoen for å bli mobbet eller mobbe andre ser ut til å være omtrent den samme uavhengig av elevenes kjønn.

## **2.3 Konsekvenser av mobbing**

Mobbing kan ha alvorlige og langvarige konsekvenser for de involverte. Dette er en viktig grunn til at skolen og lærerne bør jobbe for å forebygge at mobbing skjer. I de neste avsnittene vil det bli sett på noen av konsekvensene mobbing kan resultere i for elever som bli utsatt for mobbing eller utøver mobbing. Det vil også kort bli sett på hvilke følger mobbing kan ha for elever som veksler mellom disse rollene. Det er imidlertid viktig å påpeke at resultatene må tolkes varsomt. Flertallet av de nevnte studiene sier kun noe om sammenhengen eller korrelasjonen mellom ulike variabler, noe som gjør det problematisk å konkludere med at det ene har ført til det andre.

### 2.3.1 Konsekvenser av å bli mobbet

For de fleste barn og unge er det å få være sammen med venner noe av det viktigste ved å gå på skolen. Det sosiale samspillet med jevnaldrende er en sentral del av det å være elev, og evnen til å mestre dette vil ha stor betydning for en positiv utvikling (Nordahl et al., 2009). Som vi nå skal se kan det å bli mobbet gi et svært negativt utslag på barn og unges psykiske helse og velvære, som med andre ord er et brudd på opplæringslovens paragraf 9a.

I en spørreundersøkelse blant amerikanske ungdommer ( $n = 2342$ ) ble det blant annet funnet at gutter som var hyppig utsatt for mobbing hadde økt sannsynlighet for å bli *deprimert*, *ha selvmordstanker* og *gjøre flere forsøk på begå selvmord*, enn gutter som ikke var blitt mobbet (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007). Med hyppig mobbing menes det i undersøkelsen 3-4 ganger i måneden. Jenter hadde like stor risiko for slik utvikling selv når omfanget av mobbing var mindre. Dette samsvarer med andre forskningsfunn som indikerer at jenter er mer usatt for å utvikle emosjonelle vansker enn gutter (Brent & Weersing, 2008).

I en norsk spørreundersøkelse blant elever på 6. og 9. trinn ( $n = 682$ ) ble det avdekket direkte sammenhenger mellom det å bli utsatt for mobbing, *selvoppfatning* ( $\beta = -0,12$ ,  $p < 0,001$ ) og følelsen av *ensomhet* ( $\beta = 0,48$ ,  $p < 0,001$ ) (Greiff, 2005). Disse to faktorene fikk i neste omgang betydning for utviklingen av depressive symptomer. Det kan dermed se ut som det er et indirekte forhold mellom depresjon og mobbing som medieres gjennom det å være ensom og ha lav selvoppfatning. Funnene må imidlertid tolkes varsomt, da undersøkelsen ikke gir grunnlag for å kunne si noe om årsak-virkningsrelasjoner mellom variablene. I en metaanalyse av Card (2003) referert fra Salmivalli (2005) fremsto lav selvoppfatning som en *risikofaktor* for det å bli mobbet. I følge Card dreier dette seg ofte om en ond sirkel. Lav selvoppfatning kan gi økt risiko for mobbing, og mobbing kan resultere i lavere selvoppfatning, noe som i neste omgang kan øke risikoen for å bli mobbet. Roland (2009) påpeker også at ensomhet kan gjøre elever mer sårbare for mobbing, da de har færre venner til å beskytte seg.

I en metaanalyse gjennomgikk Storch og Ledley (2005) store deler av forskningslitteraturen som finnes om konsekvensene av mobbing. Det fremgår av analysen at barn og unge som blir utsatt for mobbing rapporterer om *sosial angst*, *redsel for å bli vurdert negativt av andre* og *unngåelse av sosiale situasjoner*. Mobbing ser med andre ord ut til å skape problemer på det sosiale domenet, og kan gå utover evnen til å etablere positive relasjoner med andre. Dette er i



tråd med den norske undersøkelsen ovenfor, der det ble funnet at elever som ble mobbet sto i fare for å utvikle lav selvoppfatning. Det eksisterer imidlertid færre forskningsfunn som knytter mobbing til angstlidelser enn depresjon.

Forskning av nyere dato interesserer seg for om det eksisterer et forhold mellom mobbing og den psykiske lidelsen *posttraumatisk stress-syndrom* (PTSD). Idsøe, Dyregrov og Cosmovici Idsøe (2012) fant blant annet at 1/3 av ungdommene som hadde blitt usatt for mobbing i undersøkelsen deres (n = 963), hadde høyere nivåer av PTSD symptomer.

Forskning med fokus på konsekvenser beskjeftiger seg også med hvilken betydning mobbing kan få for *skoleprestasjoner*. I metaanalysen til Storch og Ledley (2005) som det ble referert til ovenfor, ble det i en av studiene funnet en assosiasjon mellom mobbing, lavere skoleprestasjoner og mindre klasseromsdeltakelse. En annen studie i metaanalysen fremhever imidlertid at lave skoleprestasjoner ikke er en direkte konsekvens av mobbing, men det mobbingen kan medføre, nemlig lav selvfølelse, ensomhet og depresjon.

Mobbing har i noen undersøkelser også blitt satt i sammenheng med *skolevegring og frafall*. I en spørreundersøkelse blant 591 barneskoleelever (9-13 år) viste det seg at barn og unge som ble mobbet vegret seg for å gå på skolen, da de fryktet for sin egen sikkerhet (Berthold & Hoover, 2000). I en intervjuundersøkelse som omhandlet årsaker til frafall i videregående skole, spurte Lødding (2009) ungdommer om hva som er årsaken til at de sluttet på skolen. Flere av ungdommene svarte at de hadde blitt frosset ut av det sosiale fellesskapet i klassen og med vilje ble oversett av de andre elevene. Dette foregikk som regel i det skjulte, og ble ofte ikke oppdaget av læreren.

### **2.3.2 Konsekvenser av å mobbe**

Hvilke konsekvenser mobbing kan ha for elever som utøver mobbing har fått mindre oppmerksomhet i forskningslitteraturen. Som vi vil se nedenfor viser forskning imidlertid at mobbing også kan ha negative konsekvenser for disse elevene.

I en spørreundersøkelse blant norske 8. klassinger (n = 2 088) fant Roland (2002a) blant annet at elever som mobbet skåret signifikant høyere enn elever som ikke hadde vært involvert i mobbing på *depressive symptomer*. De viste allikevel færre depressive symptomer enn elever

som ble utsatt for mobbing. I tråd med dette fant Klomek og kolleger (2007) at gutter som mobbet hyppig hadde større risiko for å bli deprimert, enn gutter som ikke hadde vært involvert i mobbing. Som nevnt i avsnittet ovenfor betrakter forskerne hyppig mobbing som 3-4 ganger i måneden. Jenter som mobbet sto i fare for å bli deprimert uansett hvor stort omfanget av mobbingen var.

Van der Wal (2005) understreker at det i forskningen på hvilke konsekvenser det å mobbe kan ha, bør skilles mellom hvorvidt den som mobber kjennetegnes av *reaktiv* eller *proaktiv aggresjon*. Barn og unge som er reaktivt aggressive reagerer ofte med sinne på andres atferd, da de tenderer til å tolke andres handlinger som aggressive. Forenklet kan en si at disse barna eller ungdommene blir fort irritert, og det skal lite til for at de blir sinte. Proaktiv aggresjon er på den andre siden mer planlagt, og brukes gjerne selektivt for å oppnå noe som oppleves som positivt. I kapittel 5 vil det bli sett nærmere på disse begrepene, og satt i forbindelse med hva som kan være årsaken til mobbing. I en spørreundersøkelse fant Van der Wal (2005) blant elever i alderen 9 til 13 år ( $n = 4721$ ) at depresjon og selvmordstanker var mer utbredt hos mobberne som viste reaktiv aggresjon, enn hos mobberne som var mer proaktive i sin tilnærming. Van der Wal påpeker at ”vekslere” ofte er reaktivt aggressive, og når disse tas med i de samme utvalgene som mobberne, er det ikke rart at mange studier finner at mobberne også har emosjonelle vansker.

I andre studier har det blitt funnet at elever som mobber har økt risiko for en *antisosial* og *kriminell* fremtid. I en svensk, longitudinell studie som pågikk over åtte år ( $n = 780$ ) ble det blant annet funnet at gutter som mobbet i 6. og 8. klasse oftere enn ikke-mobbere begikk lovbrudd i 16-24-årsalderen (Olweus, 2011). I tråd med dette fant Berthold og Hoover (2000) at mobbing økte risikoen for misbruk av rusmidler, tidlig seksuell debut og bruk av juks i skolesammenheng. I følge Van der Wal (2005) er imidlertid antisosial atferd mest vanlig blant mobberne som viser proaktiv aggresjon.

### **2.3.3 Konsekvenser for “vekslere”**

Vekslere er med på å mobbe andre, samtidig som de selv er et offer for mobbing. Det sier seg selv at vekslere er i en svært sårbar posisjon, da de kan bli rammet av de fleste konsekvensene mobbing kan ha. Klomek m.fl., (2007) finner eksempelvis at vekslere er den gruppen som har dårligst odds i forhold til depressive symptomer, selvmordstanker og selvmordsforsøk

sammenliknet med de to andre gruppene (se pkt. 2.3.1 for beskrivelse av utvalget i studien). Videre ble det i en spørreundersøkelse av O'Moore og Kirkham (2001) som besto av 8259 elever mellom 8-18 år funnet at vekslere hadde lavere selvfølelse enn elever som bare var i en av disse kategoriene.

## 2.4 Oppsummering

Dette kapitlet er skrevet for å gi en bedre forståelse av mobbing, og for å tydeliggjøre viktigheten av at mobbing forebygges i skolen. I den nåværende definisjonen er det spesielt tre forhold som kommer frem: 1) at mobbing er negative handlinger fra én eller flere rettet mot en annen person, 2) at handlingene pågår over tid, og 3) at det er en ubalanse i styrkeforholdet, enten psykisk eller fysisk, mellom offer og utøver i den aktuelle situasjonen. Det ble imidlertid understreket at mobbing også er subjektivt. Det vil si at hvis en elev opplever å bli mobbet er det dette som er av betydning. I analysen av Elevundersøkelsen 2012 kom det frem at omtrent 6,8 prosent av elevene i grunnskolen og videregående skole følte seg mobbet, mens 2,6 prosent oppga at de selv har mobbet andre. En andel av elevene veksler også mellom disse to. Elever som blir utsatt for mobbing ser ut til å ha økt risiko for å utvikle symptomer på ulike psykiske lidelser som depresjon, angst og posttraumatisk stress, og kan i verste fall ende opp med å ta sitt eget liv. I noen studier blir det også gitt uttrykk for at det å bli utsatt for mobbing kan føre til reduserte skoleprestasjoner, skolevegring, ensomhet, lav selvoppfatning og frafall. Faktorer som lav selvoppfatning og ensomhet kan imidlertid også oppfattes som risikofaktorer for det å bli mobbet. Det å mobbe kan også ha negative konsekvenser for vedkommende, som for eksempel depressive symptomer. Dette ser imidlertid ut til å gjelde spesielt for mobberne som viste tegn på reaktiv aggresjon. Mobberne som er mer proaktivt aggressive sto i fare for en mer antisosial utviklingsbane. Vekslerne hadde enda større risiko for en negativ utvikling sammenliknet med de to andre gruppene.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil det innledningsvis bli redegjort for hvilke metodiske valg som har blitt gjort i oppgaven. Ulike forskningsdesign og fire typer slutninger og deres validitet (sikkerhet) vil også bli lagt frem og drøftet. Dette gjøres fordi innsikt i metodologiske forhold er en forutsetning for å kunne vurdere styrker og svakheter ved studiene som analyseres i oppgaven, og vil således gi et bedre grunnlag for å kunne svare på problemstillingene.

### 3.1 Litteraturstudie

Det er litteraturstudie som har blitt brukt som fremgangsmåte for å besvare problemstillingene i oppgaven. Store deler av arbeidsprosessen har derfor bestått i å systematisk gjennomgå og evaluere allerede eksisterende forskning på fagfeltet. Denne måten å samle inn data på kan være fordelaktig hvis en ønsker å få et mer nyansert bilde av et forskningsområde, noe som var ønskelig i dette tilfellet (Petticrew & Roberts, 2006). En litteraturstudie kan også gi innblikk i hvilke tiltak som får mest støtte i forskningslitteraturen, og gi en pekepinn på hva det må forskes mer på i fremtiden (ibid.). Denne fremgangsmåten har imidlertid også blitt valgt av tidsmessige årsaker. Det må dessuten understrekes at litteraturstudie som forskningsmetode har blitt utsatt for kritikk. Den vanligste kritikken er at denne måten å forske på er som å sammenlikne ”epler og appelsiner”. Med dette menes at studiene som sammenliknes i litteraturstudier ofte er utført på så ulike måter at det kan stilles spørsmål ved hvorvidt dette er en valid måte å fremskaffe kunnskap på. Denne kritikken er viktig å ha i bakhodet i lesingen av kapittel 6 der funnene i de ulike studiene blir drøftet opp mot hver andre. Jeg sier imidlertid som Hattie (2009): at epler og appelsiner begge er innenfor kategorien frukt. Alle studiene som analyseres i denne oppgaven er samfunnsvitenskapelige studier, noe som bør gjøre det både mulig og interessant å sammenlikne dem. Sammen kan studiene belyse problemstillingene fra flere ulike sider, og dermed bidra til å få frem kompleksiteten i det forebyggende arbeidet mot mobbing.

## 3.2 Innsamling av forskningsartikler

Litteraturen i oppgaven har blitt samlet inn gjennom flere ulike tilnæringsmåter. Blant annet har jeg søkt etter informasjon i ulike databaser, lest relevante bøker og rapporter innenfor fagfeltet, samt undersøkt nasjonale nettsider. De fleste studiene som det refereres til oppgaven har blitt funnet i databasene The Education Resources Information Center (ERIC) og PsycINFO ved å søke på stikkord som: bullying; victimization; aggression; anti-social behavior; classroom management; teacher-student relationship; learning environment. Stikkordene ble søkt på enkeltvis og i ulike kombinasjoner. De ulike søkene medførte treff på over 200 forskningsartikler. Det var imidlertid kun studier som knyttet mobbing til forhold ved læreren som ble valgt ut. Antall studier jeg til slutt satt igjen med var derfor begrenset, og det har vist seg at det er heller få som har forsket på mobbeproblematikk i relasjon til læringsmiljøet og læreren. I tillegg til seks studier knyttet til læringsmiljøet har jeg plukket ut én studie med fokus på individuelle kjennetegn ved elever som involveres i mobbing. Denne studien kan sies å representere flere studier på området individforskning, da flere kommet frem til lignende resultater. Til sammen består oppgavens empiriske grunnlag derfor av seks kvantitative studier og én kvalitativ studie. De kvantitative studiene har vært publisert i kvalitetssikrede tidsskrift som *Aggressive Behavior*, *Journal of School Psychology*, *Educational Research* og *School Psychology International*. Den kvalitative studien er en del av en forskningsrapport som ble utarbeidet i sammenheng med Elevundersøkelsen 2010. Selv om den kvalitative undersøkelsen har sine begrensninger (se nedenfor), gir den mulighet til å få frem lærernes perspektiver om årsaker til mobbing.

## 3.3 Validitet

For å vurdere i hvilken grad referansematerialet i oppgaven innfrir kravene til god validitet, og dermed for selv kunne trekke holdbare slutninger, vil validitetssystemet til Cook og Campbell (1997) bli benyttet. Systemet består av fire typer slutninger og deres validitet: begrepsvaliditet, indre validitet, ytre validitet og statistisk validitet. For hver av validitetstypene kan det oppstå ulike feilfaktorer (trusler) som kan svekke validiteten i en undersøkelse (Lund, 2002a). Validitetssystemet til Cook og Campbell blir i utgangspunktet anvendt i kausal forskning. Det har imidlertid blitt argumentert for at systemet også kan være relevant for å vurdere validiteten i ikke-eksperimentelle studier (Kleven, 2008). Nedenfor vil

de fire validitetstypene bli redegjort for og satt i sammenheng med studiene i oppgaven.

### 3.3.1 Begrepsvaliditet

De fleste begreper/fenomener innen samfunnsvitenskapelig forskning er abstrakte begreper som ikke lar seg observere direkte. Det knytter seg derfor en rekke utfordringer til forskningen på slike begreper. Forskeren må blant annet velge ut observerbare parametere eller indikatorer som dekker innholdet i det abstrakte begrepet på en god måte. I forhold til mobbing kan dette for eksempel være slag, spark, stygge blikk og/eller ekle kommentarer. Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad forskeren lykkes med denne prosessen, altså hvor godt begrepet slik det er definert teoretisk samsvarer med begrepet slik det er operasjonalisert (Kleven, 2002a). Dårlig operasjonaliserte begreper kan føre til at forskeren måler andre begreper enn det som var tiltenkt, og kan i verste fall føre til at et resultat feiltolkes.

Det kan være ulike forhold som truer begrepsvaliditeten i en undersøkelse. Disse omtales som tilfeldige og systematiske målingsfeil. *Tilfeldige målingsfeil* oppfører seg tilfeldig på samme måte som flaks, og har en tendens til å jevne seg ut med tiden (ibid). Slike målingsfeil svekker studiens reliabilitet (pålidelighet), og handler om hvor *nøyaktige* målingene i en studie er. En styrke ved studiene i oppgaven er at alle har brukt strukturerte spørreskjemaer eller halvstrukturerte intervjuer med fast formulerte spørsmål som måleinstrument.

Måleprosedyrene har med andre ord blitt standardisert, slik at det er enklere for forskerne å vite hvordan undersøkelsen bør utføres. Dette kan bidra til å redusere målingsfeil og øke studienes pålidelighet (ibid). En annen faktor som kan bidra til å redusere tilfeldige målingsfeil er størrelsen på utvalget i undersøkelsen. Blant studiene i oppgaven har Bru, Stephens og Torsheim (2002), Idsøe, Solli og Cosmovici (2008), Murry-Harvey og Slee (2010), Roland og Galloway (2002b) og Roland og Idsøe (2001) relativt store utvalg på mellom 2000-4500 elever. I studiene til Roland og Galloway (2004) og Lødding og Vibe (2010) er imidlertid utvalgene mindre. Dette henger sammen at studiene deres har blitt utført på en måte som gjør det mer krevende å ha store utvalg (se pkt. 3.4 om forskningsdesign).

Begrepsvaliditeten kan også bli svekket gjennom *systematiske målingsfeil*. Dette er feil som fører til konsistent skjevhet i målingene. Årsaken til dette kan være at parameterne som velges ut ikke nødvendigvis dekker hele innholdet i begrepet, og/eller tar med innhold fra andre irrelevante begreper (Kleven, 2002a). Den indre konsistensen i måleinstrumentene i studiene

til Bru m.fl. (2002), Idsøe m.fl. (2008), Murry-Harvey og Slee (2010), Roland og Galloway (2002b) og Roland og Idsøe (2008) ser stort sett ut til å være akseptabel. Dette styrker muligheten for at studiene har funnet dekkende spørsmål til begrepene som det ønskes å si noe om. En svakhet ved de fleste undersøkelsene i oppgaven er at de kun baserer seg på elevenes selvrapportering. Selvrapportering krever at personene som blir stilt spørsmål har god selvinnsett og er villige til å gi helt ærlige svar. Det er fort gjort å bli fristet til å gi svar som er sosialt akseptable, spesielt hvis spørsmålene i undersøkelsen er sensitive, som for eksempel spørsmål om mobbing (Kleven, 2002a).

### **3.3.2 Indre validitet**

En studie har god indre validitet dersom det kan trekkes en holdbar slutning om at uavhengig variabel har en kausal påvirkning på avhengig variabel (Lund, 2002a). Spørsmål om slike årsak-virkningsforhold er svært viktige innen pedagogisk forskning. Hvis forskeren klarer å finne ut av årsaken til et fenomen, kan relevante tiltak iverksettes. Kausalitet er også viktig for problemstillingene i denne oppgaven der målet blant annet er å finne ut av hvorvidt læreren (uavhengig variabel) kan ha betydning for forekomsten av mobbing (avhengig variabel) i skolen. Det empiriske grunnlaget i studiene må imidlertid vurderes nøye før det kan konkluderes med at det faktisk *er* en kausal sammenheng mellom variablene. Dette var oppgaven inne på i forrige kapittel, da det ble påpekt at faktorer som lav selvoppfatning og ensomhet like gjerne kunne være årsaker til mobbing som konsekvenser. Kausalitetsbegrepet innen pedagogisk forskning er probabilistisk (Kvernbekk, 2002). Det vil si at en aldri kan konkludere med noe helt sikkert, og at det alltid vil være usikkerhet knyttet til et forskningsresultat.

Indre validitet påvirkes i hovedsak av hvilke type design undersøkelsen baserer seg på. I avsnitt 3.4 om forskningsdesign blir det gått nærmere inn på hvordan ulike forskningsdesign påvirker den indre validiteten, og hvilke design som anvendes i studiene i oppgaven.

### **3.3.3 Ytre validitet**

En undersøkelse har god ytre validitet dersom den kausale sammenhengen i en undersøkelse kan generaliseres til relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet (Lund,

2002b). Da forskeren som regel ikke har mulighet til å ha med alle i en ønsket populasjon i undersøkelsen sin, må det foretas et *utvalg* av denne populasjonen. Muligheten for å generalisere funnene i undersøkelsen vil blant annet avhenge av hvor representativt utvalget er for populasjonen. Utvelging av forsøkspersoner kan skje på to forskjellige måter, gjennom sannsynlighetsutvelging og ikke-sannsynlighetsutvelging (ibid.). I den første kategorien har hvert individ i populasjonen like stor sannsynlighet for å komme i utvalget. I den andre har imidlertid noen individer i populasjonen lik null sannsynlighet for å bli med i utvalget, slik at representativiteten i utvalget blir svekket. Studier med slike utvalg har dermed begrensninger med hensyn til generalisering av forskningsresultater. Det betyr at selv om en studie innfrir kravene til god begreps-, indre- og statistisk validitet, kan ikke funnene generaliseres dersom den ytre validiteten ikke er god.

Studiene i oppgaven varierer når det gjelder ytre validitet. Dette vil oppgaven komme nærmere inn på etter hvert som studiene presenteres. En styrke ved studiene er at alle utenom én har blitt utført i Norge. Dette øker sannsynligheten for at utvalgene har fellestrekk med populasjonen (elever og lærere i Norge) som oppgaven ønsker å si noe om.

### **3.3.4 Statistisk validitet**

Det kan konkluderes med god statistisk validitet dersom sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund, 2002a). Statistisk signifikans betyr at absoluttverdien av effektestimatet er større enn en samplingsfeil (utvalgsfeil) skulle tilsi. Statistisk signifikans deles vanligvis inn i tre nivåer der p-verdi lavere eller lik 0,10 indikerer lav signifikans, p-verdi lavere enn 0,05 indikerer moderat signifikans og p-verdi lavere enn 0,01 indikerer høy signifikans. Når et funn er signifikant på 0,05-nivå, indikerer dette at det er veldig liten sannsynlighet for – mindre enn 5 av 100 tilfeller – at funnet er et resultat av en målingsfeil. Videre er styrken på estimatet vesentlig for hvorvidt forskeren anser en statistisk signifikant sammenheng som betydningsfull.

Statistisk validitet er kun relevant i oppgavens kvantitative studier grunnet studienes kvantifiserbare data (data som kan telles og måles). Statistisk validitet er dermed ikke relevant i den kvalitative studien.



### 3.4 Forskningsdesign

Designet som blir benyttet i en undersøkelse har, som nevnt, betydning for den indre validiteten. I forskningslitteraturen skilles det i hovedsak mellom tre typer design: ekte-eksperimentelle design, kvasi-eksperimentelle design og ikke-eksperimentelle design. Av disse tre forskningsdesignene er det kun ekte-eksperimentelle- og kvasi-eksperimentelle design som anses som eksperimenter. Hovedkjennetegnet ved et eksperiment er at de uavhengige variablene i en undersøkelse blir *manipulert* av forskeren. På denne måten kan forskeren måle effekten en behandling eller et tiltak har hatt på den avhengige variabelen (Lund, 2002c). Det vil nedenfor fokuseres mest på ekte-eksperimentelle design og ikke-eksperimentelle design, da det kun er disse designene som anvendes i undersøkelsene i oppgaven.

I studien til Roland og Galloway (2004) benyttes et *ekte-eksperimentelt* design. Her blir det iverksatt et tiltak for å forbedre lærerens klasseledelsesferdigheter for å se hvorvidt dette kan bidra til å redusere mobbing. Det ekte-eksperimentelle designet har i tillegg en fordel som det kvasi-eksperimentelle designet ikke har, nemlig *sterk kontroll* av forstyrrende faktorer som kan virke systematisk eller tilfeldig inn på effektmålingen (Lund, 2002c). Et eksempel på kontroll i et eksperiment er tilfeldig individfordeling over forsøksbetingelsene. Det vil si at det er tilfeldig (random) hvorvidt individene som har blitt valgt til å delta i undersøkelsen kommer i en eksperimentgruppe eller tiltaksgruppe. Dette er med på å sikre at det ikke eksisterer gruppeforskjeller på de avhengige variablene allerede før tiltaket implementeres (ibid.). Dette blir gjort i studien til Roland og Galloway (2004). Fordelen med det eksperimentelle designet er at det mulig å måle kausale årsaksforhold med relativt stor sikkerhet. Roland og Galloway (2004) har derfor en fordel hva indre validitet angår.

I de resterende studiene i oppgaven anvendes *ikke-eksperimentelt design*. Når slike design benyttes forskes det på forhold slik de foreligger, uten at det implementeres noen form for tiltak. Denne type design gir dermed ingen muligheter for manipulering av uavhengig variabel, noe som gjør det vanskelig å si noe om kausale forhold (Kleven, 2002b). Den indre validiteten er derfor svekket i øvrige studiene. Hvis det eksempelvis blir funnet en statistisk sammenheng mellom god klasseledelse og lite mobbing, er det ikke sikkert at det faktisk er slik at lærerens klasseledelse fører til mindre mobbing i skolen. Det kan like gjerne være lite mobbing som bidrar til å gjøre det enklere for læreren være en god leder

(”retningsproblemet”). Det er også mulig at begge variablene blir påvirket av en helt annen faktor som ikke har blitt inkludert i undersøkelsen (”tredjevariabelproblemet”). De fleste som anvender et slikt design, inkludert forskerne bak de refererte studiene, ønsker allikevel å uttale seg om årsak-virkningsforhold. Dette kan gjøres blant annet ved å studere faktorer som ligger forut i tid, og som kan ha bidratt til at forholdene har utviklet seg som de har gjort (ibid.).

Det forekommer også forskjeller mellom de ikke-eksperimentelle studiene i oppgaven. Mens Bru m.fl. (2002), Idsø m.fl. (2008), Murry-Harvey og Slee (2010), Roland og Galloway (2002b) og Roland og Idsø (2002) har utført relativt store kvantitative spørreundersøkelser, har Lødding og Vibe (2010) gjort en kvalitativ intervjuundersøkelse. De kvantitative studiene bruker stort sett *multippel regresjon* som statistisk analysemetode. Dette gir mulighet for å se på sammenhengen mellom flere uavhengige variabler og én avhengig variabel. Metoden kan brukes for å finne ut av hvor stor betydning hver av de uavhengige variablene har for den avhengige variabelen i modellen, noe som kan være fordelaktig for å vurdere den indre validiteten ved bruk av ikke-eksperimentelle design (Kleven, 2002b). Den kvalitative studien har som nevnt ingen form for statistisk kontroll, noe som gjør at det ikke kan trekkes konklusjoner om kausale forhold.

### 3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har litteraturstudie blitt presentert som metodisk fremgangsmåte for denne oppgaven. Det betyr at allerede eksisterende forskning på fagfeltet, med fokus på mobbing, klasseledelse og individuelle kjennetegn ved elevene, har blitt samlet inn og analysert. Denne fremgangsmåten ble i hovedsak valgt for å få en mer kompleks forståelse av hvordan mobbing kan forebygges i skolen. For å kunne trekke holdbare slutninger om referansematerialet i oppgaven har fire validitetskrav blitt redegjort for og satt i sammenheng med studiene. Det ser ut til at studiene har operasjonalisert begrepene sine på en akseptabel måte, og at de inneholder få systematiske og usystematiske målingsfeil. En annen styrke er at de fleste har blitt utført i Norge, noe som øker sannsynligheten for at utvalgene har likhetstrekk med populasjonen som oppgaven ønsker å si noe om, nemlig norske lærere og elever. For å kunne generalisere funnene i studiene til populasjonen må imidlertid utvalgene også ha blitt valgt ut på en representativ måte. Hvorvidt studiene innfrir dette vil det bli sett nærmere på etter hvert som studiene presenteres. Studienes statistiske validitet vil oppgaven

også komme tilbake til. I tillegg ble det i kapitlet sett på relevante forskningsdesign. Hvilke forskningsdesign som anvendes i studiene har betydning for hvor sikkert det kan sies noe om kausale forhold. Spørsmål om kausalitet er viktig i denne sammenhengen, da problemstillingen nettopp tar sikte på å belyse hvilken betydning klasseledelse kan ha for forekomsten av mobbing. Det synes å være slik at de fleste studiene som ble funnet til å være relevante for problemstillingene anvender forskningsdesign som har begrensede muligheter til å si noe om årsak-virkning. Det er derfor viktig å være forsiktig med å trekke slike konklusjoner.

## 4 Teoretisk bakgrunn for oppgaven

Mye av mobbeforskningen har som nevnt hatt fokus på hvilken betydning individuelle kjennetegn ved elevene kan ha for forekomsten av mobbing. I denne oppgaven vil imidlertid hovedfokus rettes mot hvilken betydning læreren, som en del av skolens læringsmiljø, kan ha for mobbing. I dette kapitlet vil det derfor være relevant å se på hvilken teoretisk forankring en slik innfallsvinkel har sitt opphav i. Disse teoriene og perspektivene presenteres innledningsvis. Deretter vil det bli sett på fenomenet klasseledelse. Som påpekt gjøres dette fordi det er ønskelig å se på *hva* det er ved læreren som kan ha betydning for forekomsten av mobbing. Forskning viser at lærerens klasseledelsesferdigheter kan være av stor betydning for elevenes læring og utvikling (Evertson & Weinstein, 2006; Marzano et al., 2003). Som vi vil se er imidlertid klasseledelse en sammensatt oppgave som består av en rekke ulike dimensjoner eller delferdigheter. Det vil bli sett nærmere på disse ferdighetene, og hvordan de trolig kan ha betydning for forekomsten av mobbing.

### 4.1 Teorier som kan bidra til å forklare mobbing

Det blir i oppgaven lagt vekt på hvilken betydning læreren og interaksjonen mellom læreren og elevene kan ha for mobbingens omfang. Det er dermed perspektiver med fokus på sosiale aspekter ved menneskelig læring og atferd som er relevante her. Det vil i det følgende bli sett på viktige bidrag til en slik forståelse av mobbing, fra henholdsvis sosial-kognitiv teori og et systemteoretisk perspektiv.

*Sosial-kognitiv teori* tilbyr et komplekst syn på menneskets læring og utvikling. I denne teorien fremsettes det at miljø, individ og atferd kan påvirke hverandre gjensidig over tid (Bandura, 1986). Dette omtales som resiprok determinisme. Teorien skiller altså ikke mellom individets kjennetegn og kognisjon på den ene siden, og miljøets påvirkning på den andre. I sosial-kognitiv teori legges det vekt på at både kjennetegn ved individet og omgivelsene kan ha betydning for individets læring og atferd, samt interaksjonen mellom disse. Resiprok determinisme har viktige implikasjoner for praksisfeltet. For å endre elevenes måter å tenke og handle på, kan en forsøke å endre individuelle forhold ved elevene eller karakteristika ved miljøet elevene befinner seg i (f.eks. skolen) – eller begge deler (Orpinas & Horne, 2006).

I skolen og PP-tjenesten omtales denne teorien, og andre nærliggende teorier, gjerne som et *systemperspektiv*. I følge Nordahl (2005) er et systemperspektiv en samlebetegnelse på flere teorier som har fokus på at enkeltindividet er i interaksjon med ulike sosiale systemer. I et slikt perspektiv blir individets læring og atferd sett på som en konsekvens av individets interaksjon med miljøet og nettverket rundt, slik det også ble beskrevet ovenfor. I skolesammenheng utgjør *klassen* et slikt sosialt system. Relasjonen mellom læreren og elevene og mellom elevene er eksempler på systemfaktorer i klassen som kan ha betydning for elevenes læring og atferd. For å forstå hvorfor elevene handler som de gjør må derfor de sosiale samspillene som foregår på skolen og i klassen analyseres. Konsekvensene av dette er at for å endre elevenes atferd, må det blant annet arbeides med å endre interaksjonsmønstrene mellom læreren og elevene og mellom elevene (ibid.). Det vil i denne sammenheng bli i hovedsak bli sett på interaksjonen mellom læreren og elevene. Som vi imidlertid vil se kan denne interaksjonen også få betydning for hvordan relasjonelle forhold elevene imellom utvikler seg.

Perspektivene ovenfor bidrar til å sette søkelys på flere ulike forhold, utenom individuelle kjennetegn ved elevene, som kan bidra til at mobbing forekommer, heriblant det sosiale miljøet i skolen og samspillene som foregår der. Med et slikt utgangspunkt kan det argumenteres for at skolen i større grad bør ha en *multisystemisk* tilnærming til mobbeproblematikken. Det vil si at tiltak for å forebygge mobbing rettes mot flere ulike områder samtidig, som for eksempel både mot elevene og miljøet elevene er i interaksjon med. Som indikator på læringsmiljøet vil det som antydnet bli sett nærmere på lærerens evne til å lede klasser. Nedenfor følger en nærmere redegjørelse av fenomenet klasseledelse

## 4.2 Fenomenet klasseledelse

Klasseledelse blir av de fleste utdanningsforskere i dag oppfattet som "*(...) the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning*" (Evertson & Weinstein, 2006, s. 4). Klasseledelse handler altså om de valgene læreren tar for å skape et miljø som støtter elevens faglige og sosiale utvikling. Lærerens evne til å lede klasser, kan ut i fra dette, sies å være en forutsetning for at undervisning og læring skal finne sted. Dyktige lærere er bevisste på dette, og forstår at klasseledelse og undervisning er tett forbundet med hverandre (Marzano et al., 2003).

Synet på hva som bør defineres som *god* klasseledelse har imidlertid forandret seg opp gjennom årene. For mange år tilbake ble god klasseledelse sett på som lærerens evne til å skape ro og disiplin i klasserommet, da forskere mente at dette var viktig for elevenes læring. Dette samsvarer ikke med slik god klasseledelse og læring blir oppfattet i dag. Flere påpeker at lærerens klasseledelse er en sammensatt oppgave, som ikke består av én bestemt ferdighet, men av en rekke ulike delferdigheter som kan ha betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling. Disse delferdighetene består blant annet av etablering av regler og rutiner i klasserommet (regulering av læring og atferd), emosjonell- og faglig støtte til elevene, samt støtte til elevenes behov for autonomi (Hattie, 2009; Marzano et al., 2003; Postholm, Midthassel, & Nordahl, 2012).

I det følgende vil det bli sett nærmere på disse delferdighetene, og om det er grunnlag for å anta at lærerens klasseledelse også kan ha betydning for omfanget av mobbing i skolen. Ulike teorier og empirisk forskning i tråd med de overordnede teoretiske perspektivene vil bli anvendt i denne diskusjonen. De ulike aspektene ved lærerens klasseledelse som diskuteres her, stemmer også overens med hvordan god klasseledelse blir fremmet av myndighetene som gir retningslinjer til skoleansatte (se [Utdanningsdirektoratet.no/læringsmiljø](http://Utdanningsdirektoratet.no/læringsmiljø)).

#### **4.2.1 Regler og rutiner/atferdsregulering**

Lærerens evne til å etablere *regler og rutiner* har blitt fremsatt som en viktig dimensjon ved god klasseledelse (Gettinger & Kohler, 2006; Marzano et al., 2003; Nordahl et al., 2009; Nordenbo et al., 2008). Regler og rutiner formidler i stor grad hvilke *forventninger* læreren har til elevenes atferd, og kan dermed bidra til å regulere elevenes atferd til en viss grad (ibid.). Mens regler formidler generelle forventninger eller standarder, handler rutiner mer om spesifikke prosedyrer som illustrerer og konkretiserer de generelle reglene (Marzano et al., 2003). Eksempelvis kan en generell regel være ”vis omsorg”. Rutinene knyttet til reglen kan imidlertid være at en skal si i fra hvis noen blir ertet og at en skal inkludere alle i leken.

Det må påpekes at det med regler og rutiner ikke menes den strenge disiplinen som var rådende i klasserommet før. Marzano m.fl. (2003) understreker at regler ikke bør pålegges elevene uten at læreren forklarer hva reglene innebærer. For at elevene skal internalisere reglene som gjelder på skolen, bør læreren diskutere reglene med elevene og forklare hva som er meningen bak. Elevene kan også inkluderes i selve utformingen av reglene. Hvis reglene

derimot presses på elevene, kan dette redusere muligheten for at de vil utvikle et eierforhold til dem, og dermed også muligheten for å bli selvregulert (Elias & Schwab, 2006; Nordenbo et al., 2008). Selvregulerte elever trenger færre og færre regler å forholde seg til da de etter hvert begynner å etablere sine egne regler.

Nordenbo og kolleger (2008) fremsetter at det kun bør utarbeides noen få og enkle regler. Det bør altså ikke være flere regler enn det elevene klarer å holde oversikt over, og reglene bør være av en slik karakter at *alle* har mulighet til å forstå dem. Videre hevder Nordenbo m.fl. (2008) at reglene helst skal være *positivt formulert*. Det vil si at reglene skal angi ønsket atferd fremfor uønsket atferd, som for eksempel ”vis respekt for andre”. Slike regler er lettere for elevene å forstå, da de gir retningslinjer for *hvordan* elevene kan utføre den ønskede atferden. Det blir også fremhevet at det bør være en viss kontinuitet i reglene fra lærer til lærer og fra dag til dag, slik at hverdagen blir mest mulig forutsigbar og trygg for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I forskningslitteraturen blir det i tillegg hevdet at det bør gis positiv oppmerksomhet til elever som følger reglene og som viser positiv atferd overfor andre (Marzano et al., 2003; Nordahl et al., 2009). Motsatt bør elever som bryter reglene sanksjoneres i samsvar med ordensreglementet. Konsekvensene på regelbrudd bør imidlertid være forutsigbare og tilpasset regelbruddet.

Hvis læreren gjennom etablering av regler og rutiner kan formidle hva som forventes av elevene, og således hvilke normer som gjelder på skolen, er det mulig at regler og praksiser med fokus på prososial atferd, samt en nulltoleranse for mobbing, kan virke forebyggende på mobbeatferd.

Ut i fra *sosial-kognitiv læringsteori* er det rimelig å anta at lærerens tilbakemeldinger til elevene også kan ha betydning for forekomsten av mobbing. I følge et slikt perspektiv skjer læring blant annet på grunnlag av de konsekvensene atferden vår får, og hvordan vi tolker disse konsekvensene (omtalt som enaktiv læring) (Bandura, 1986). Hvis en elev for eksempel får positive tilbakemeldinger på atferden sin av læreren, vil dette øke sannsynligheten for at lignende atferd blir gjentatt på et senere tidspunkt. Positive tilbakemeldinger fra signifikante andre gir en behagelig følelse, og sender ut signaler om at denne type handlinger blir verdsatt av omgivelsene. Hvis læreren derimot reagerer negativt på atferden til en elev, vil dette kunne være ubehagelig for eleven, og reduserer sannsynligheten for at atferden blir gjentatt. Med en

slik forståelse kan det tenkes at lærerens reaksjoner på erting og mobbing vil kunne påvirke hvorvidt mobbingen øker eller avtar. Hvis læreren slår ned på atferd som erting og mobbing, kan dette bidra til at utøveren lærer at mobbing ikke er akseptabelt, og at denne type atferd får negative konsekvenser for den som utøver det. Det er imidlertid viktig at læreren vet hva som er negative og positive konsekvenser for vedkommende, slik at mobbeatferden ikke blir forsterket (ibid.).

I følge Albert Bandura (1986) lærer vi imidlertid ikke kun gjennom våre egne erfaringer. Nye måter å tenke og handle på kan også tilegnes gjennom *observasjon av andre* (omtalt som observasjonslæring). Ut i fra et slikt ståsted vil forekomsten av mobbing også kunne forebygges ved at læreren er konsekvent i sine reaksjoner på erting og mobbing. Hvis elevene observerer at en elev slipper unna kan dette sende ut feilsignaler til de andre elevene, som for eksempel at erting/mobbing ikke har ubehagelige konsekvenser for den som utøver det, og skape et inntrykk av at mobbing er akseptabel atferd.

#### **4.2.2 Emosjonell støtte**

Det ble ovenfor sett på hvordan lærerens evne til å etablere gode regler og rutiner, og oppfølgingen av disse, muligens kunne påvirke forekomsten av mobbing. God klasseledelse handler imidlertid om mer enn etablering av regler og rutiner. Det er mindre sannsynlig at elevene vil ta til seg normene og verdiene læreren ønsker å formidle hvis ikke lærerens *emosjonelle støtte* og *omsorg* ligger til grunn (Hattie, 2009; Marzano et al., 2003; Nordenbo et al., 2008). Emosjonell støtte innebærer blant annet at læreren viser interesse for elevene, oppmuntrer, lytter, og viser tillit (Hattie, 2009; Marzano et al., 2003; Nordenbo et al., 2008; Utdanningsdirektoratet, 2013). Det går også ut på at læreren legger til rette for at alle elevene inkluderes i det sosiale fellesskapet i klassen (Edvin Bru, 2011). Disse faktorene er vesentlige for at elevene skal oppfatte læreren som empatisk og omsorgsfull, og følgelig for at det skal utvikles en *positiv og trygg relasjon* mellom lærer og elev (Hattie, 2009; Marzano et al., 2003; Nordenbo et al., 2008).

Howes og Ritchie (1999) avdekket i en undersøkelse ulike kjennetegn på hvorvidt det hadde oppstått en positiv eller negativ lærer-elev-relasjon. I følge dem ble elever som hadde etablert en positiv relasjon til læreren sin ofte glade for å se læreren, og kom til læreren hvis de var lei seg for noe, samt da de trengte hjelp til noe i timene. Disse elevene hørte også stort sett etter



når læreren ga beskjeder, og de tok irrettesettelser på alvor. Elever med en negativ relasjon viste, i følge forskerne, mindre interesse overfor læreren og kunne ofte overse lærerens beskjeder helt.

På bakgrunn av dette er det grunn til å anta at lærerens emosjonelle støtte og en positiv relasjon kan bidra til å redusere mobbing i skolen. I henhold til Howes og Ritchies (1999) forskning kan positive relasjoner mellom læreren og elevene bidra til at elevene tør å gi beskjed til læreren når noe er galt. Det betyr at elever som opplever at læreren bryr seg, og som har en trygg relasjon til læreren sin, muligens også vil tørre å si fra hvis de selv eller andre blir ertet eller mobbet på skolen. Videre ble det funnet at en positiv relasjon kan føre til at elevene i større grad tar til seg det læreren formidler. Det er derfor rimelig å anta at lærere som har en positiv relasjon til elevene også har bedre forutsetninger for å kunne påvirke elevenes holdninger til mobbing. Elever som har en negativ relasjon til læreren vil derimot kunne være mer likegyldige til lærerens holdninger, noe som kan gjøre det mer utfordrende for læreren å påvirke disse elevene i en positiv retning.

### 4.2.3 Faglig støtte

I tillegg til emosjonell støtte gir en god klasseleder *faglig støtte* til elevene (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008; Utdanningsdirektoratet, 2013). Mens emosjonell støtte er mer knyttet til elevenes sosiale situasjon, handler faglig støtte om at læreren motiverer elevene til å lære og har høye og realistiske forventninger til elevenes læring, samt tilpasser opplæringen. I tillegg har det å gjøre med lærerens evne til å organisere og strukturere undervisningen (ibid.). Fortsatt er det mange som oppfatter at det er et motsetningsforhold mellom det å støtte elevene faglig og sosialt. Det blir imidlertid ikke funnet holdepunkter i forskningslitteraturen for at dette er tilfellet. Tvert i mot blir det funnet belegg for at fokus på fag kan ha positiv effekt på elevens sosiale utvikling, og motsatt (Drugli, 2011; Roland, 1999).

I henhold til *selvbestemmelsesteorien* er det mulig at lærerens faglige tilpasning og tilrettelegging også kan ha betydning for forekomsten av mobbing. Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori som blant annet fremsetter at mennesket har et medfødt, grunnleggende behov for å føle seg *kompetent* (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Dette handler om å føle seg kompetent til ulike oppgaver og om det å mestre omgivelsene. Hvis dette behovet tilfredsstilles av miljøet kan det, i følge teorien, ha positiv effekt på individets

engasjement og indre motivasjon. I skolen tilfredsstilles dette behovet blant annet ved at læreren støtter elevene faglig ved å tilrettelegge og tilpasse arbeidsoppgavene slik det ble beskrevet ovenfor. Hvis lærerens faglige støtte kan føre til at elevene blir mer motiverte for å lære, kan muligens også denne siden ved lærerens klasseledelse forebygge mobbing. Dette fordi motiverte elever sannsynligvis bruker mer tid på å følge med i timene fremfor destruktiv atferd som mobbing av medelever. I likhet med regler og rutiner, som ble diskutert i avsnittet ovenfor, vil en lærer som er opptatt av fag muligens også kunne formidle hva som forventes av elevene (se pkt. 4.2.1).

#### **4.2.4 Autonomistøtte**

*Autonomistøtte* blir omtalt som en viktig dimensjon ved god klasseledelse (Marzano et al., 2003; Nordenbo et al., 2008; Thuen, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2013). I følge teorien om selvbestemmelse, referert til i forrige avsnitt, har mennesket også et grunnleggende, medfødt behov for å oppleve *autonomi* (Reeve et al., 2004). Det å oppleve autonomi handler om følelsen av innflytelse over eget liv og at en selv er opphavet til sine handlinger. Hvis læreren støtter elevenes behov for autonomi kan dette ha positive fortrinn for blant annet elevenes indre motivasjon, engasjement, selvregulering (Deci, Ryan, Reeve, & Jang, 2007; Reeve et al., 2004).

Forskningslitteraturen gir uttrykk for at læreren kan være autonomistøttende på ulike måter. En autonomistøttende lærer bruker blant annet et fleksibelt språk fremfor et rigid og kontrollerende språk, gir elevene valgmuligheter, knytter undervisningen til elevenes interesser, samt argumenterer rasjonelt og forklarer verdien bak ulike oppgaver som gis (Reeve et al., 2004).

Det er mulig at lærerens autonomistøtte, som en del av lærerens klasseledelse, også kan påvirke forekomsten av mobbing. En kontrollerende lærer som gir elevene få valgmuligheter kan sende ut signaler om at vedkommende egentlig ikke bryr seg om elevene og deres synspunkter. Dette kan danne et dårligere grunnlag for å etablere en positiv lærer-elev-relasjon, og de samme implikasjonene som ble pekt på i avsnitt 4.2.2 om emosjonell støtte er derfor relevante her. Da lite autonomistøtte kan redusere elevenes indre motivasjon og evne til selvregulering, kan det tenkes at omfanget av mobbing muligens også blir påvirket på denne måten. Som det ble hevdet tidligere er det mer sannsynlig at umotiverte elever har større

risiko for å involvere seg i destruktive aktiviteter som mobbing (se pkt. 4.2.3 om faglig støtte).

## 4.3 Oppsummering

Da det i denne oppgaven skal handle om hvilken betydning læreren kan ha for forekomsten av mobbing, har det i dette kapitlet vært mest relevant å redegjøre for sosiale teorier og perspektiver. Dette for å gi leseren en innføring i det valgte teoretiske grunnlaget for oppgaven. Slike perspektiver bygger på en antagelse om at det sosiale miljøet i skolen og interaksjonen mellom menneskene der kan være av betydning for hvordan elevene utvikler seg. For å se på hvilke forhold ved lærerrollen som kan ha betydning for forekomsten av mobbing har lærerens klasseledelse blitt valgt ut. Det har derfor blitt sett på klasseledelsens formål og hvordan god klasseledelse blir beskrevet av forskere i dag. Klasseledelse har vist seg å være en svært kompleks oppgave bestående av flere ulike dimensjoner. Ved hjelp av forskjellige teorier og empiri med forankring i sosiale perspektiver har det blitt argumentert for hvordan de ulike sidene ved lærerens klasseledelse trolig kan påvirke mobbing. I neste kapittel vil dette spørsmålet bli belyst ytterligere ved hjelp av empirisk forskning som ser på sammenhengen mellom mobbing og klasseledelse

## 5 Hvilke forhold kan ha betydning for forekomsten av mobbing?

I denne delen av oppgaven vil det bli sett på utvalgt empirisk forskning med fokus på forhold som kan ha betydning for forekomsten av mobbing. Det vil i hovedsak bli sett på lærerens rolle. Før dette gjøres skal det imidlertid ses kort på hva forskningsresultater har kommet frem til om individuelle kjennetegn ved elevene og mobbing. Som det tidligere har blitt argumentert for kan det tenkes at denne kunnskapen kan brukes i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Likevel knytter det seg begrensninger til et slikt perspektiv. Det ønskes derfor, i tråd med de sosiale teoriene som ble presentert i kapittel 4.1, et bredere fokus på mobbing som også inkluderer forhold ved elevenes læringsmiljø. Studiene som analyseres i dette kapitlet vil bli drøftet ytterligere i neste kapittel.

### 5.1 Individforskning på mobbing

Det vil i det følgende bli sett nærmere på hvilke individuelle egenskaper forskerne antar har sammenheng med mobbing i dag.

#### 5.1.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon

Det fremgår av den nåværende definisjonen på mobbing (se pkt. 2.1) at det å mobbe blir sett på som en form for *aggressiv* atferd. Hvilken betydning aggresjon har i mobbing, er et tema flere av individforskerne beskjeftiger seg med (Roland & Idsøe, 2001; Salmivalli, 2009; Salmivalli & Nieminen, 2002). Forskning på aggresjon har en lang tradisjon, og var et sentralt tema i Banduras sosial-kognitive læringsteori allerede på begynnelsen av 1970-tallet.

Aggresjonsforskere har vært spesielt opptatt av om det finnes *ulike* former for aggresjon. Dodge og Coie (1987) har blant annet foreslått at det eksisterer et skille mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. De to aggresjonsformene skiller seg fra hverandre på to sentrale områder: 1) den *sosiale hendelsen* som utløser atferden, og 2) *emosjonene* som er involvert (Roland & Idsøe, 2001). I reaktiv aggresjon utløses negative emosjoner (f.eks. sinne) i etterkant av en situasjon som oppleves som frustrerende. I proaktiv aggresjon derimot, trenger det ikke å ha

oppstått en spesifikk hendelse for at aggresjon utløses. Den aggressive atferden brukes mer selektivt, og som et instrument (derfor ofte omtalt som instrumentell aggresjon) for å oppnå noe som oppleves som attraktivt. Eksempelvis kan personer som drives av en proaktiv aggresjon bli stimulert av å dominere og ydmyke andre. I motsetning til reaktiv aggresjon er det positive emosjoner og tilfredsstillelse knyttet til proaktiv aggresjon. Jevnaldrende som er vitne til denne typen aggresjon kan derfor være en forsterkende faktor (Salmivalli, 2009). Dikotomien mellom reaktiv og proaktiv aggresjon har fanget stor interesse hos mobbeforskerne.

I en spørreundersøkelse utført av Senteret for atferdsforskning i Stavanger (nå under navnet Læringsmiljøsenderet), ble det sett på hvorvidt reaktiv og proaktiv aggresjon var relatert til det å bli utsatt for mobbing og mobbing av medelever (Roland & Idsøe, 2001). Utvalget ble tilfeldig valgt ut fra 38 kommuner i Norge, og bestod av henholdsvis 1801 og 2083 elever på 6. og 9. trinn (11 og 14 år). Utvalget ble godkjent som representativt i henhold til Statistisk sentralbyrå sine standarder, og hadde en oppslutning på 81-85 prosent. Studien kan derfor sies å ha god ytre validitet, og funnene kan generaliseres til andre elever i landet som mobber/blir mobbet med rimelig stor sikkerhet.

I tillegg til spørsmål om mobbing, ble elevene stilt spørsmål knyttet til proaktiv og reaktiv aggresjon. Skalaen for proaktiv aggresjon skiller mellom *maktrelatert* proaktiv aggresjon og *tilhørighetsrelatert* proaktiv aggresjon. Den første kategorien har å gjøre med utøving av makt overfor andre, med for eksempel hensikt om å ydmyke eller dominere over dem. Den andre handler om tilhørighet – i den forstand at utfrysning av andre kan gi en slags fellesskapsfølelse mellom personene som mobber.

Ved hjelp av stianalyser av datamaterialet fant Roland og Idsøe (2001) en rekke interessante funn. Denne formen for multipl regressjon gjør det mulig å skille mellom direkte og indirekte påvirkningsforhold, og gir derfor en indikasjon på kausale påvirkningsforhold i modellen (Kleven, 2002b). Forskerne fant ut at både reaktiv og proaktiv aggresjon hadde en direkte og positiv sammenheng med *mobbing av medelever* for begge kjønn på 6. trinn. Sammenhengen mellom reaktiv aggresjon og mobbing av andre var signifikant for jenter ( $\beta = 0,17$ ) og gutter ( $\beta = 0,32$ ) på 0,05-nivå. Dette indikerer at reaktiv aggresjon muligens kan være en indikator på hvorvidt elever mobber på 6. trinn. Videre ble det kun funnet en sammenheng mellom tilhørighetsrelatert proaktiv aggresjon og mobbing av medelever for

begge kjønn ( $\beta = 0,45$  for jenter og  $\beta = 0,32$  for gutter,  $p < 0,05$ ). Til sammen forklarte variablene henholdsvis 30 og 38 prosent av variansen i mobbing av medelever for gutter og jenter. Det ser dermed ut til at reaktiv og proaktiv aggresjon kan være prediktorer for det å mobbe andre elever på 6. trinn.

Når det gjelder å bli *utsatt for mobbing*, var reaktiv aggresjon direkte og positivt relatert til det å bli mobbet for begge kjønn ( $\beta = 0,31$  for jenter og  $\beta = 0,31$  for gutter,  $p < 0,05$ ) på 6. trinn. Sammenhengen mellom tilhørighetsrelatert proaktiv aggresjon og det å bli mobbet var kun signifikant for jenter ( $\beta = -0,07$ ,  $p < 0,05$ ), mens maktrelatert proaktiv aggresjon kun var signifikant for gutter ( $\beta = 0,27$ ,  $p < 0,05$ ). Det ser altså ut til at reaktiv aggresjon har størst betydning for det å bli mobbet. Totalt forklarer variablene henholdsvis 28 og 15 prosent av variansen i det å bli mobbet hos gutter og jenter.

Undersøkelsen tyder på at reaktiv og proaktiv aggresjon kan være en god prediktor for både det å bli utsatt for mobbing og det å mobbe andre medelever på 6. trinn. Roland og Idsøe stilte derfor spørsmålstegn ved hvorfor det er slik at noen mobber mens andre blir mobbet, til tross for at begge gruppene viste tegn på aggresjon. En mulig forklaring på dette kan være at mobberne har vist seg å være *fysisk sterkere* enn gjennomsnittet (Olweus, 1974) noe som kan virke beskyttende mot direkte og fysisk mobbing. Denne sammenhengen har imidlertid kun blitt funnet for gutter. Som påpekt i kapittel 2.3.1 om konsekvenser av mobbing, kan også *ensomhet* utgjøre en risiko for det å bli utsatt for mobbing, da vennskap kan forstås som en beskyttende faktor. Det ble også nevnt at *lav selvoppfatning* kunne være en risikofaktor for det å bli utsatt for mobbing. Salmivalli og Nieminen (2002) har foreslått at aggresjon hos mobberne er et mer *stabilt personlighetstrekk* enn det er hos ofrene. De har argumentert for at aggresjon hos ofrene i større grad er situasjonsspesifikk, og en konsekvens av det å bli mobbet over tid. Dette stemmer godt overens med funnene ovenfor, som indikerte at ofrene på 6. trinn viste mer reaktiv enn proaktiv aggresjon.

Besvarelsene fra elevene på 9. trinn ga imidlertid et litt annet bilde. Det ble i undersøkelsen kun funnet en svak relasjon mellom reaktiv/proaktiv aggresjon og det å bli *utsatt for mobbing* på 9. trinn. Det vil si at verken reaktiv eller proaktiv aggresjon viste seg å være en god indikator for det å bli mobbet på høyere klassetrinn. Som påpekt er det mulig at det heller er andre faktorer enn aggresjon som kjennetegner elever som er i risiko for å bli mobbet, for eksempel lav selvfølelse og ensomhet (se pkt. 2.3.1). Når det gjaldt elever som mobbet var

reaktiv aggresjon bare svakt signifikant på 9. trinn ( $\beta = 0,14$  for jenter og  $\beta = -0,03$  for gutter,  $p < 0,05$ ). Proaktiv aggresjon hadde derimot større pedikasjonskraft. Elevenes *alder* så dermed ut til å være en viktig faktor for mobbing av medelever. I en litteraturgjennomgang om reaktiv og proaktiv aggresjon utført av Kempes og kolleger (2005), ble det påpekt at noe av årsaken til at proaktiv aggresjon øker med alderen, kan være at barnets kognitive evner og evnen til å sette seg strategiske mål utvikler seg med årene.

Roland og Idsøe (2001) oppdaget videre at det var *kjønnsforskjeller* knyttet til proaktiv aggresjon i undersøkelsen sin. Sammenhengen mellom tilhørighetsrelatert proaktiv aggresjon og mobbing av medelever var sterkere for jenter ( $\beta = 0,57$ ,  $p < 0,05$ ) enn gutter ( $\beta = 0,38$ ,  $p < 0,05$ ). Motsatt er sammenhengen mellom maktrelatert proaktiv aggresjon og mobbing av medelever sterkere for gutter ( $\beta = 0,38$  og  $\beta = 0,18$  for jenter,  $p < 0,05$ ). Resultatene indikerer at jenter er i større risiko for å utføre relasjonell mobbing enn det gutter er. Som vi kan lese av regresjonsanalysene (betaene) ser det allikevel ut til at gutter er i like stor fare for å bli påvirket av begge de proaktive aggresjonsformene.

Funnene i undersøkelsen til Roland og Idsøe (2001) bør imidlertid tolkes varsomt grunnet begrensninger ved bruk av ikke-eksperimentelle design (se pkt. 3.4 om forskningsdesign). Det må også nevnes at reaktiv og proaktiv aggresjon korrelerer med hverandre, noe som kan bety at bildet ikke nødvendigvis er så svart/hvitt som det ble skissert ovenfor (se pkt. 2.3.3 om ”vekslere”).

## **5.2 Skoleforskning på mobbing med vekt på lærerens klasseledelse**

Et viktig spørsmål i denne oppgaven er om læreren kan bidra til å forebygge mobbing i skolen. Som nevnt bygger dette på en antagelse om at de sosiale forhold i skolen og samspillene som oppstår der også kan påvirke mobbing. I det følgende vil det bli sett på om dette får støtte i forskningen. Det må imidlertid nevnes at de fleste studiene har fokus på lærerens evne til å lede klasser og elever som mobber.

## 5.2.1 Roland og Galloway (2002)

I en studie av Roland og Galloway (2002b) ble det sett på relasjonen mellom klasseledelse, den sosiale strukturen i klassen og forekomsten av mobbing. Målsettingen for undersøkelsen var å finne ut om sosiale aspekter i klassen kunne ha innflytelse på omfanget av mobbing i klasserommet. Det ble gjort et tilfeldig utvalg av elever og lærere fra barneskoler i Sør-Norge. Da vi ikke har å gjøre med et sannsynlighetsutvalg fra hele landet, kan studiens ytre validitet være svekket. Det er imidlertid ingen grunn til å tro at barneskoler i Sør-Norge skulle skille seg noe særlig ut fra resten av landet på relevante punkter i undersøkelsen. Det deltok til sammen 2 002 elever og 99 klassekontakter fra 5.-7. trinn (10-13 år). Dette var henholdsvis 83,8 og 84 prosent av alle elevene og lærerne som sa ja til å delta i undersøkelsen. Informasjonen ble samlet inn gjennom to spørreskjemaer, et som var utviklet for elevene og et som var utviklet for lærerne.

Klasseledelse kan, i følge Roland og Galloway, beskrives ved hjelp av fire delferdigheter: 1) faglig støtte, 2) emosjonell støtte, 3) regulering av atferd og læring, og 4) grad av intervensjon. *Faglig støtte* innebærer blant annet lærerens evne til å forklare relevante oppgaver, og til å planlegge, og organisere ulike aktiviteter. Det å vise *emosjonell støtte* dreier seg om å bry seg om elevene ved for eksempel å vise interesse for dem og være der for dem hvis de har det vanskelig. *Regulering av læring og atferd* har å gjøre med oppfølging av lekser og elevenes arbeid i timene, samt overvåkning av elevenes atferd i klasserommet og i friminuttene. *Intervensjon* har å gjøre med lærerens reaksjoner på uakseptabel atferd, for eksempel hva læreren gjør når en elev blir mobbet. Denne måten å beskrive klasseledelse på overlapper i stor grad med slik fenomenet ble beskrevet i kapittel 4.

Roland og Galloway har også sett på den sosiale strukturen mellom elevene i klassen. Klassen som sosialt system ble også omtalt i tilknytning til systemperspektivet som ble redegjort for i kapittel 4.1. Forskerne ser på klassens sosiale struktur som: 1) uformelle relasjoner mellom elevene 2) formelle relasjoner mellom elevene og 3) konsentrasjon i skolearbeidet. Med *uformelle relasjoner mellom elevene*, refereres det i undersøkelsen til samhørigheten i klassen. Eksempler på dette er vennskap, støtte elevene imellom, isolasjon og makt. *Formelle relasjoner* handler om de generelle normene som gjelder i klassen. Disse normene kan gjelde alt fra relasjonene elevene imellom, som for eksempel enighet om at det er riktig å hjelpe når medelever bli mobbet, til oppfatningene elevene har av læreren. *Konsentrasjon i*



*skolearbeidet* handler om hvor konsentrerte elevene er når de holder på med ulike aktiviteter, og hvor effektivt de klarer å veksle fra en aktivitet til en annen.

Data om lærernes klasseledelsesferdigheter ble samlet inn fra både elever og lærere. Korrelasjonen mellom svarene deres var imidlertid lav ( $r = 0,19$ ). I følge Roland og Galloway kan noe av årsaken til dette være at elevens syn på klasseledelse er mer generelle enn lærernes. Forskerne valgte derfor kun å bruke elevenes data om klasseledelse i undersøkelsen. I tillegg til spørsmål om klasseledelse, ble elevene stilt spørsmål om familierelasjoner og mobbing. Spørsmål om familien ble stilt da forskning på mobbing har vist at familieforhold kan utgjøre en risikofaktor for hvorvidt elever mobber. I forhold til spørsmål om mobbing, la studien til Roland og Galloway kun vekt på mobbing av medelever. Data om sosial struktur i klassen ble samlet inn fra både fra elever og lærere. Korrelasjonen mellom besvarelsene var sterkere i dette tilfellet ( $r = 0,49$ ). Det var derfor kun nødvendig å ta med lærernes data om sosial struktur i undersøkelsen. Roland og Galloway utførte en stianalyse for å få nærmere innblikk i kausale forhold i undersøkelsen sin, og funnene er gjengitt i denne modellen:

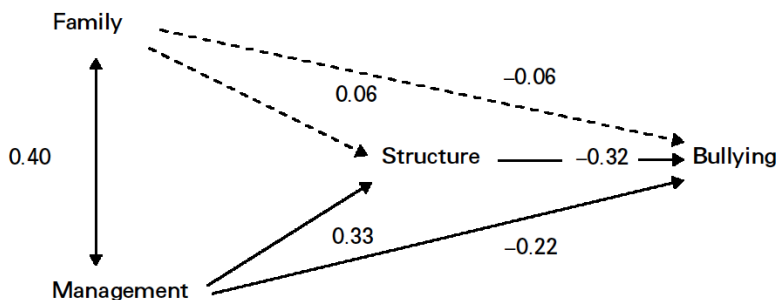


Fig. 1 Stianalyse for familieforhold, klasseledelse, sosial struktur og mobbing av medelever (Roland & Galloway, 2002)

De hele linjene i modellen illustrerer signifikante relasjoner, mens de stiplede linjene representerer ikke-signifikante sammenhenger. Som vi kan se, ble det funnet en direkte og negativ sammenheng mellom klasseledelse og mobbing av medelever ( $\beta = -0,22$ ,  $p < 0,05$ ). En slik sammenheng tyder på at en negativ opplevelse av lærerens klasseledelse kan føre til at flere elever mobber. Det ble funnet en tilsvarende sammenheng, bare sterkere, mellom klassens sosiale struktur og mobbing ( $\beta = -0,32$ ,  $p < 0,001$ ). Det ser altså ut til at et negativt

miljø mellom elevene, med tanke på formelle og uformelle relasjoner samt lite fokus på fag, kan ha negativ effekt på forekomsten av mobbing. Dette er ikke overraskende med tanke på at mobbing jo er et relasjonelt problem mellom elevene. Sammenhengen mellom familieforhold og mobbing av medelever var ikke signifikant. Til sammen forklarer variablene (på klassenivå) 22 prosent av variansen i mobbing av medelever, der forhold ved familien forklarer minst.

Som vi ser i modellen ble det også funnet en direkte og positiv sammenheng mellom klasseledelse og sosial struktur i klassen ( $\beta = 0,33$ ,  $p < 0,001$ ). Dette er et viktig funn. Det ble nettopp pekt på at forekomsten av mobbing ser ut til å kunne påvirkes av miljøet mellom elevene i klassen. Hvis læreren ikke kun har direkte påvirkning på mobbing gjennom sin måte lede klasser på, men også indirekte via det sosiale miljøet i klassen, åpner dette enda flere dører for at læreren med sin klasseledelse kan bidra til å redusere mobbing i skolen. Det ble ikke funnet en slik sammenheng mellom sosial struktur og elevenes familieforhold.

Grunnet begrensinger ved forskningsdesignet kan den indre validiteten i denne studien være svekket, og resultatene må derfor tolkes varsomt. En alternativ tolkning er for eksempel at omfanget av mobbing påvirkes den sosiale strukturen i klassen, og kanskje muligens også lærerens måte å lede på. På samme måte som klasseledelse kan påvirke miljøet i klassen, er det også mulig at miljøet påvirker lærerens klasseledelse. Det kan eksistere et gjensidig påvirkningsforhold mellom faktorene.

### **5.2.2 Roland og Galloway (2004)**

Roland og Galloway (2004) har også gjennomført et pilotprosjekt, der formålet var å finne ut av om en forbedring av lærernes generelle klasseledelsesferdigheter kunne bidra til redusere mobbing i skolen. Roland og Galloway fremsatte at en del av anti-mobbeprogrammene som har blitt implementert i norske skoler har vært så høyt profilert at de har tatt bort oppmerksomheten fra lærernes kjerneoppgaver. Dette kan, i følge Roland (2008, 2011), være noe av årsaken til at disse programmene ofte har hatt kortvarige resultater. Forskerne hadde derfor et ønske om å utvikle et tidseffektivt program som var knyttet til lærerens klasseledelse. Denne tanken er fundamentert i Hargreaves' (2001) input/output modell som har blitt gjengitt av Roland og Galloway i denne modellen:

|              |      | Output quality/quantity       |  |
|--------------|------|-------------------------------|--|
|              |      | Low                           | High   |
| Energy input | High | Frustration and/or exhaustion | Short-term effectiveness but unsustainable due to burn-out |
|              | Low  | Cynicism and apathy           | High leverage  |

Fig. 2 Energy input and quality and quantity of output (Roland & Galloway, 2004)

Ut i fra denne modellen vil *mye energi* (høy input) på et anti-mobbeprogram kunne resultere i to utfall. Det første utfallet er at høy input fører til lav output, altså at det harde arbeidet ikke fører noe sted. Dette vil naturligvis kunne føre til at læreren blir frustrert og sliten. På den andre siden kan høy input også føre til høy output. Det vil si at det harde arbeidet med anti-mobbeprogrammet har god effekt. I følge modellen vil imidlertid konsekvensene av det harde arbeidet være kortvarig, akkurat slik Roland (2008, 2011) har hevdet. Læreren har ikke kapasitet til å holde det høye tempoet oppe over en lengre tidsperiode, da det også er mange andre arbeidsoppgaver som må gjøres. Modellen til Hargreaves tar i tillegg for seg hvilke utfall *lav input* kan ha i praksis. Lav input kan på den ene siden føre til lav output. Dette sidestilles med likegyldighet og apati hos læreren. Læreren er ikke med på laget, noe som selvfølgelig ikke fører noen vei. Lav input kan imidlertid også føre til høy output, og gjenspeiler den mest gunstige måten å arbeide på. Hvis læreren klarer å finne ”smarte” måter å arbeide på som er mindre energikrevende, kan innsatsen mot mobbing med større sannsynlighet holdes jevn over tid. Dette kan muligens føre til mer langsiktige resultater.

Med utgangspunkt i denne modellen, utviklet Roland et profesjonelt utviklingsprogram med fokus på *klasseledelse*. Han har uttrykt at et slikt program krever mindre kapasitet av den enkelte lærer. Klasseledelse er en viktig del av lærerens hverdag, og dermed nært knyttet til lærernes kjerneoppgaver. Det profesjonelle utviklingsprogrammet inneholdt fire seminarer (som ble fordelt over 9 måneder), der kunnskap om effektiv klasseledelse ble formidlet til lærerne. Klasseledelse ble delt inn i de samme fire delferdighetene som i studien ovenfor (se pkt. 5.2.1). Programmet kunne i tillegg tilby 15 timer med gruppearbeid der lærerne fikk

mulighet til å observere hverandre, og diskutere teoriene de hadde lært på seminarene. En trent person fra Senteret for atferdsforskning deltok i disse gruppene.

Deltakerne i prosjektet ble tilfeldig valgt ut fra en by i Sør-Norge. I likhet med studien til Roland og Galloway (2002b) er ikke dette heller et sannsynlighetsutvalg. Studien kan derfor være svekket i forhold til hva ytre validitet angår. Det var kun elever fra 1. trinn og deres kontaktlærere som ble spurt om å delta i prosjektet, og til sammen takket 14 av 19 skoler i byen ja til dette. Elevene ble tilfeldig fordelt i fire utvalg, der to av utvalgene skulle fungere som kontrollgrupper og to som tiltaksgrupper (se tilfeldig individfordeling i pkt. 3.4). Elevutvalgene bestod av 300-350 elever, bortsett fra én kontrollgruppe som bestod av 151 elever. Mens 20 klasseforstandere fra hver tiltaksgruppe ble spurt om å delta i programmet, fikk ikke klasseforstanderne i kontrollgruppene dette tilbudet.

Etter intervensjonsperioden fikk elevene utdelt et spørreskjema som skulle avdekke hvorvidt programmet hadde hatt effekt. Spørreskjemaet hadde *tre* fokusområder. Det ene området hadde fokus på trivsel, skolefag, elevenes hjelpsomhet overfor hverandre, opplevelse av bråk og forstyrrelser i timen, samt om elevene selv forstyrrer i timen. Det andre området i spørreskjemaet hadde å gjøre med elevenes hjemmeforhold. Det tredje området handlet om mobbing. Elevene ble spurt om de hadde vært utsatt for mobbing og om de hadde vært med på å mobbe andre.

Da Roland og Galloway ikke fant noen signifikante forskjeller mellom de to tiltaksgruppene ble disse slått sammen til én gruppe. Det samme ble gjort med kontrollgruppene. Forskerne gjennomførte deretter en tohalet t-test for å se om intervensjonen hadde hatt effekt. Det viste seg at tiltaksgruppen hadde signifikant bedre resultater enn kontrollgruppen på alle spørsmålene i spørreskjemaet, foruten spørsmålet som gjaldt familieforhold, der gruppene var forholdsvis like. Signifikansnivået var relativt lavt ( $p < 0,01$  på 7 av spørsmålene og  $p < 0,04$  på 2). Etter at læreren hadde deltatt i utviklingsprogrammet var gjennomsnittet for mobbing av medelever 15 prosent lavere i tiltaksgruppen enn i kontrollgruppen. Den samme tendensen ble funnet for det å bli utsatt for mobbing, der gjennomsnittet var 18,7 prosent lavere. Dette er en indikasjon på at forbedring av lærerens klasseledelse kan bidra til å redusere mobbing.

Forbedring av lærerens klasseledelsesferdigheter viste i tillegg gode resultater på andre områder, som på elevenes trivsel, atferd og skoleprestasjoner. Da mer reflektert klasseledelse hadde positiv effekt på flere områder kan dette, i følge Roland og Galloway, være en

indikator på at anti-mobbeprogrammer bør knyttes nærmere opp mot lærernes kjerneoppgaver, som for eksempel klasseledelse. På denne måten kan programmet også støtte andre viktig arbeidsoppgaver læreren har knyttet til elevenes faglige og sosiale utvikling, samt trivsel i skolen.

En svakhet ved prosjektet er at det ble benyttet et posttest-design. Det vil si at elevene kun ble testet *etter* at tiltaket var implementert. Det kan med andre ord ha vært forskjeller mellom tiltaksgruppen og kontrollgruppen fra begynnelsen av, noe som er en trussel mot studiens indre validitet.

### **5.2.3 Bru, Stephens og Torsheim (2002)**

Bru, Stephens og Torsheim (2002) gjennomførte i 2002 en undersøkelse med ønske om å belyse sammenhengen mellom elevenes opplevelse av klasseledelse og selvrapportert problematferd. Datagrunnlaget bestod av et representativt utvalg på 3834 elever fra 6. og 9. trinn (12 og 15 år), der oppslutningen var på 87 prosent. Dette styrker studiens ytre validitet, og funnene kan derfor generaliseres til andre elever i landet med rimelig stor sikkerhet.

Klasseledelse blir i studien til Bru og kolleger beskrevet gjennom fire ulike dimensjoner: 1) emosjonell støtte, 2) faglig støtte, 3) regulering av læring og atferd, og 4) autonomistøtte. Denne måten å beskrive klasseledelse på har likhetstrekk med Roland og Galloways (2002, 2004) oppfatning av fenomenet, og slik klasseledelse ble tolket i oppgavens teorikapittel. Roland og Galloway hadde imidlertid ikke fokus på autonomistøtte i sin undersøkelse.

Problematferd ble av forskerne oppfattet som: 1) lite konsentrasjon i skolearbeidet, enten dette handler om gruppearbeid, individuelt arbeid eller når læreren underviser, 2) opposisjon mot læreren, som for eksempel høylytt krangling og forstyrrende atferd i klasserommet, samt 3) mobbing av medelever. Det er resultatene vedrørende mobbing som er mest interessant i denne sammenhengen.

Ved hjelp av multipl regressjon fant forskerne en sammenheng mellom klasseledelse og de tre utvalgte variablene. Sammenhengen var imidlertid sterkere for ”konsentrasjon i skolearbeidet” og ”opposisjon mot læreren” enn for ”mobbing”. Elevenes oppfatning av lærernes *emosjonelle støtte* var den enkeltfaktoren ved klasseledelse som forklarte mest av

variansen i problematferd (ca. 8,6 prosent på klassenivå). Det ble avdekket en direkte og negativ sammenhengen mellom elevenes oppfatning av lærernes emosjonelle støtte og mobbing av medelever ( $\beta = -0,10$ ,  $p < 0,001$ ). Dette kan tyde på at lite emosjonell støtte fra læreren kan øke forekomsten av mobbing, og støtter dermed antakelsen om at lærerens emosjonelle støtte er av betydning (se pkt. 4.2.2). Videre ble det kun funnet en svak sammenheng mellom elevenes opplevelse av faglige støtte og mobbing av medelever ( $\beta = -0,07$ ,  $p < 0,01$ ). Det ser altså ut til at lite skolefaglig støtte muligens kan ha negativ innvirkning på mobbing. Som vi kan se er størrelsen på estimatet lavt. Det ble også funnet en slik sammenheng mellom regulering av læring og atferd og mobbing ( $\beta = -0,06$ ,  $p < 0,01$ ), noe som kan tyde på at lærerens evne til å etablere regler og rutiner og følge opp disse, kan ha betydning for mobbing. Sammenhengen er imidlertid i likhet med den ovenfor svak. Relasjonen mellom autonomistøtte og mobbing var ikke signifikant. Det må imidlertid påpekes at alle klasseledelsesvariablene var sterkt korrelert med hverandre, noe som betyr at sammenhengene kan ha indirekte påvirkning på mobbing.

Forskerne gjorde i tillegg en multinivå regresjonsanalyse med formål om å se på hvor mye elevenes *syn* på klasseledelse skilte seg fra hverandre innad i og mellom hver enkelt klasse. Det viste seg at elevenes syn på klasseledelse varierte både innad i og mellom klassene, men at det forekom størst forskjeller innad i en og samme klasse. Dette er interessant, og det kan stilles spørsmål ved hvordan funnet kan tolkes. Bru og kolleger har foreslått at en mulig årsak til dette kan være at elevene, selv om de går i samme klasse, blir eksponert for ulike typer læreratferd. Forskjellsbehandling fra læreren kan bidra til at elevene danner seg ulike oppfatninger av lærerens klasseledelse, og kan i neste omgang få betydning for hvordan elevene oppfører seg. En annen tolkning er at dette har å gjøre med hvor godt lærerens klasseledelse *passer til* elevenes individuelle karakteristikk. Eksempelvis vil en autonomistøttende lederstil kunne passe godt for selvstendige og indre motiverte elever, mens en retningsgivende lederstil kan passe bedre for elever som har behov for mer struktur i skolehverdagen sin. Dette kan igjen bidra til at elevene i klassen danner seg ulike meninger om lærerens klasseledelse. I følge Marzano m.fl. (2003) er det nettopp evnen til å tilpasse klasseledelsen til den enkelte elev og konteksten som er kjennetegnet på en god leder.

Da det ble benyttet ikke-eksperimentelt design som kun baserer seg på statistiske analyser, er det imidlertid knyttet usikkerhet til hvorvidt det faktisk forekommer kausale årsaksforhold

mellom variablene.

#### **5.2.4 Idsøe, Solli og Cosmovici (2008)**

I en studie utført av Idsøe, Solli og Cosmovici (2008) ble sammenhengen mellom elevers opplevelse av læreren og hvilken betydning dette kunne ha for om elevene involverte seg i mobbing av medelever, studert. Datagrunnlaget i undersøkelsen ble hentet fra en nasjonal spørreundersøkelse om skolemiljø, der skoler ble tilfeldig valgt ut fra 38 kommuner. Fra dette utvalget valgte forskerne ut 8. trinn ( $n = 2083$ , 14 år) til å delta i undersøkelsen sin, og til sammen deltok 82 prosent av disse elevene. Studien innfrir kriteriene for god ytre validitet, og funnene kan derfor generaliseres med rimelig stor sikkerhet.

Forskerne var opptatt av å se på tre forhold ved elevenes opplevelse av læreren: 1) tilknytning/emosjonell støtte, 2) regulering av læring og atferd, og 3) autonomistøtte. For å måle elevenes opplevelse av disse prosessene benyttet Idsøe og kolleger de samme måleinstrumentene som Bru m.fl. (2002) utviklet for å måle klasseledelse (se pkt. 5.2.3 studien til Bru m.fl.). Elevene fikk i tillegg spørsmål om de mobbet medelever.

På basis av strukturell modellering fant forskerne en direkte, negativ sammenheng mellom regulering av læring og atferd og mobbing av medelever for både jenter og gutter ( $\beta = -0,20$  for jenter og  $\beta = -0,17$  for gutter,  $p < 0,01$ ). Dette kan tyde på at lite regulering av læring og atferd gjennom regler og rutiner kan øke forekomsten av mobbing. Det ble funnet en tilsvarende sammenheng mellom autonomistøtte og mobbing av medelever, men denne gjaldt kun for gutter ( $\beta = -0,15$ ,  $p < 0,05$ ). Dette indikerer at gutter som ikke opplever å få valgmuligheter av læreren, og at læreren ikke har troen på dem, muligens kan ha større sannsynlighet for å involvere seg i mer mobbeatferd på skolen. Det ble ikke funnet en signifikant sammenheng mellom emosjonell støtte og mobbing av medelever. Emosjonell støtte hadde imidlertid sterk påvirkning på de to andre variablene, og ble mediert gjennom disse ( $\beta = -0,15$  for jenter og  $\beta = -0,20$  for gutter,  $p < 0,01$ ), noe som kan bety at lærerens emosjonelle støtte kan være forutsetning for å kunne regulere elevenes læring og atferd. Igjen må det imidlertid påpekes at resultatene må tolkes varsomt grunnet svakheter ved forskningsdesignet (se kapittel 3).

## 5.2.5 Murry-Harvey og Slee (2010)

I en studie av Murry-Harvey og Slee (2010) ble elevenes oppfatning av sin relasjon til foreldre, lærere og klassekamerater, og hvilken betydning kvaliteten på disse relasjonene kunne ha for om elevene ble utsatt for mobbing eller involverte seg i mobbing av medelever, undersøkt. Denne studien er dermed den eneste som knytter faktorer ved lærerrollen til elever som blir mobbet. Datagrunnlaget i undersøkelsen bestod av ca. 3000 australske elever fra 5.-9. trinn (10-16 år) og 261 lærere. Da det kan eksistere kulturelle forskjeller mellom australske og norske elever, må funnene i undersøkelsen generaliseres med forsiktighet.

Forskerne utviklet et spørreskjema med formål om å avdekke hvorvidt elevene opplevde sin relasjon til foreldrene, læreren og klassekameratene som støttende eller belastende. En støttende *relasjon til foreldrene* ble i undersøkelsen beskrevet som foreldre som oppmuntret, lytter og prøver å sette seg inn i elevenes følelser. Motsatt ble en belastende relasjon sett på som foreldre som overser elevenes følelser og interesser. Støttende relasjoner til *klassekameratene* ble kjennetegnet av at de andre elevene i klassen tar vare på eleven, og at eleven kan snakke med dem om ting, samt opplever å bli lyttet til. En belastende relasjon handler om å bli mobbet for utseende, skoleprestasjoner eller å bli gitt stygge kallenavn av de andre elevene. En støttende lærer-elev-relasjon ble i undersøkelsen forklart med at læreren oppmuntrer, lytter og prøver å sette seg inn i elevenes følelser, samt støtter i vanskelige situasjoner. En belastende relasjon ble definert som at læreren ikke tar tid til å lytte, og at eleven føler urettferdig behandlet av læreren. Denne undersøkelsen ser derfor i hovedsak på det som ble omtalt som lærerens *emosjonelle støtte* i kapittel 4.2.2. Forskerne var også interessert i å finne ut mer om elevenes skolefaglige prestasjoner. Disse ble vurdert gjennom både elev- og lærervurderinger. Mens elevene ble stilt spørsmål om resultater og hvor mye de forstod i timene, ble lærerne stilt spørsmål knyttet til resultater, jobbing i timene og motivasjon (grad av motivasjon, konsentrasjon og undertrykking).

Med utgangspunkt i stianalyser, ble det funnet en direkte og positiv sammenheng mellom opplevelse av å ha belastende relasjoner til signifikante andre (familien, læreren og klassekameratene) og det å bli *utsatt for mobbing* ( $\beta = 0,53$ , p-verdien i undersøkelsen er ikke oppgitt, men forskerne har hevdet at alle er under 0,08). Denne sammenhengen er relativt sterk, og gir en indikasjon på at lite emosjonell støtte fra signifikante andre kan ha betydning for det å bli utsatt for mobbing. Det var imidlertid belastende relasjoner til klassekameratene som så ut til å være mest avgjørende for om elevene ble mobbet på skolen. At elever med



dårlige relasjoner til de andre elevene i klassen kan ha økt risiko for å bli mobbet er ikke overraskende. Som tidligere påpekt er nemlig det å ha få venner en risikofaktor for det å bli mobbet (se pkt. 2.3.1 og 5.1.1). Det er mulig at dette kan dreie seg om en ond sirkel, der dårlige relasjoner øker risikoen for det å bli mobbet, og det å bli mobbet øker risikoen for dårlige relasjoner. I følge Roland (2009) kan elever som blir mobbet slite med å få seg venner, da de andre elevene er redde for å bli mobbet hvis de blir venn med vedkommende. Det å oppleve relasjoner med andre som støttende, var på den andre siden negativt assosiert med det å bli utsatt for mobbing ( $\beta = -0,25$ ). Her kom det også frem at støttende jevnalderrelasjoner hadde størst betydning for hvorvidt elever ble mobbet. Dette er tegn på at støttende jevnaldrende kan bidra til at færre elever blir mobbet.

Mellom belastende relasjoner og *mobbing av medelever* ble det oppdaget en direkte og positiv sammenheng ( $\beta = 0,14$ ). Dette kan tyde på at belastende relasjoner til signifikante andre kan gi negativt utslag på mobbing. Det var en belastende relasjon til *læreren* som så ut til å være mest avgjørende for dette. Det ble også oppdaget en direkte og negativ sammenheng mellom elevenes opplevelse av støttende relasjoner og mobbing av medelever ( $\beta = -0,17$ ), der familie, lærere og jevnaldrende så ut til å ha omtrent like stor betydning.

Et annet interessant funn i undersøkelsen er at det ble oppdaget en negativ og direkte sammenheng mellom mobbernes skolefaglige prestasjoner og mobbing av medelever ( $\beta = -0,13$ ). Funnene kan være en indikator på at elever som føler de ikke mestrer det skolefaglige og/eller kjeder seg på skolen har større risiko for å mobbe medelever. Denne undersøkelsen gir imidlertid ikke grunnlag for sikre konklusjoner grunnet begrensninger ved forskningsdesignet og generaliseringsmuligheter.

### 5.2.6 Lødding og Vibe (2010)

Lødding og Vibe (2010) utførte, på bakgrunn av Elevundersøkelsen, en kvalitativ undersøkelse med mål om å få innblikk i hva skoleledere (f.eks. rektorer og inspektører) og lærere oppfattet som årsaker til at deres skole enten hadde relativt høy eller relativt lav forekomst av rapportert mobbing. Denne studien har dermed en kvalitativ tilnærming til forskningsobjektene i motsetning til de andre nevnte studiene.

Undersøkelsen konsentrerte seg i hovedsak om 7. og 10. trinn i grunnskolen, da svarprosenten i Elevundersøkelsen var størst på disse trinnene. Forskerne tok kontakt med til sammen elleve skoler med 1-10.klasse som hadde relativt høy eller lav forekomst av mobbing i 2007, 2008 og 2009, hvorav tre skoler innenfor hver kategori deltok i undersøkelsen. Skolene som ble valgt ut til å delta i undersøkelsen hadde dermed hatt forholdsvis stabil forekomst av mobbing over tid. På skoler med relativt høy forekomst av mobbing, oppga omtrent 15-16 prosent av elevene at de over tid hadde blitt mobbet og 7-10 prosent hadde mobbet andre. På skoler med relativt lav forekomst av mobbing, hadde 4-5 prosent av elevene svart at de hadde blitt mobbet, mens 2-3 prosent hadde mobbet andre. Grunnet størrelsen på utvalget og manglende representativitet kan det imidlertid ikke ut i fra denne studien trekkes slutninger om årsaker til mobbing (se pkt. om ytre validitet). Det som er interessant er at læreres og skolelederes egne tanker om årsaker til mobbing ble belyst.

Forskerne fant flere likhetstrekk mellom utsagn fra ledere og lærere på skoler med relativt *høy* forekomst av mobbing. Flere trodde at årsaken til at deres skole hadde relativt mye mobbing kunne være det ikke hadde blitt etablert tydelige regler og rutiner. De sa dessuten at det ikke hadde blitt arbeidet nok for å få et bedre læringsmiljø, da de var usikre på hvordan Opplæringslovens paragraf 9a skulle implementeres. Hvis det oppstod situasjoner mellom elevene, som for eksempel mobbing, ga flere av lærerne uttrykk for at de ikke visste hvordan de skulle gripe inn.

På skoler med relativt *lav* forekomst av rapportert mobbing ble det rapportert om andre forhold. Ledere og lærere på disse skolene var svært opptatt av å sette en felles standard for atferd. Det vil si at de på et tidlig tidspunkt etablerte regler ("sånn-er-det-bare-regler") som alle elevene på skolen var innforstått med. Disse reglene kunne blant annet gå ut på hvordan klasserommet skulle se ut, og hvordan elevene skulle oppføre seg mot hverandre og lærere. Flere av lærerne påpekte at slike regler gjorde det enklere for dem å se etter hverandres elever under inspeksjon, noe de mente skapte en forutsigbarhet og trygghet for elevene. Videre ble det fremhevet at arbeidet mot mobbing ikke var et tiltak, men en del av skolens daglige drift.

En lærer understreket viktigheten av at elevene skulle føle at de ble tatt på alvor dersom de fortalte at de ble plaget. På flere av skolene ble det fortalt hvor viktig det var å løse konflikter med en gang de oppstod. Dette kunne for eksempel gjøres ved at læreren eller en annen person på skolen snakket med elevene én og én eller i gruppe. I noen tilfeller kunne også elevenes foreldre bli involvert. Hvis situasjonen ble for vanskelig for læreren å løse på

egenhånd var det alltid åpen dør hos ledelsen. Det ble gitt uttrykk for at det var et godt samarbeid lærerne seg imellom, og mellom lærerne og ledelsen.

I et intervju med flere av lærerne fra den ene skolen med relativt lav forekomst av mobbing ble det spesielt lagt vekt på klasseledelse som en viktig faktor for å forebygge mobbing. Da lærerne ble spurt om hva de la i begrepet klasseledelse, svarte de blant annet faglig arbeid, tydelige lærere, faste rutiner og synliggjøring av mål for timen. Klasseledelse synes derfor å bli tolket i tråd med slik fenomenet ble oppfattet i teorikapitlet. Skolene med relativt lite mobbing var også opptatt av å bygge gode relasjoner mellom elevene. Dette innebar å utvikle elevenes evne til å samarbeide, vise hverandre romslighet og anerkjennelse.

### 5.3 Oppsummering

I dette kapitlet har empiriske studier som skal bidra til å belyse oppgavens problemstillinger blitt analysert. Én av studiene viste hvordan aggresjon kunne ha betydning for forekomsten av mobbing i skolen. Studiene med fokus på lærerrollen ga uttrykk for at læreren, med sin måte å lede klasser på, også kunne ha betydning for forekomsten av mobbing, spesielt med tanke hvorvidt elever mobber andre. De skiller seg imidlertid fra hverandre i forhold til *hvilke* sider ved lærerens klasseledelse som blir funnet til å ha størst betydning. I neste kapittel vil funnene drøftes ytterligere, og det vil bli sett på hva som ser ut til ha betydning for lærerens forebyggende arbeid mot mobbing i skolen.

## 6 Drøfting av funn og pedagogiske implikasjoner

Målet med dette kapitlet er å belyse oppgavens hovedproblemstilling, nemlig hvordan læreren kan arbeide for å forbygge mobbing i skolen. For å gjøre dette vil empirien fra forrige kapittel diskuteres, for deretter å se på hvilke implikasjoner funnene kan ha for lærerens praksis. Som en forlengelse av dette vil det også bli diskutert hvordan læreren konkret kan utvikle sine ferdigheter innen klasseledelse. Denne delen av oppgaven er skrevet med tanke på praksisfeltet. For å kunne utvikle seg som lærer, må læreren vite hvordan dette kan gjøres, og for PP-rådgivere vil rådene kunne være anvendelige i veiledningsarbeidet. Avslutningsvis vil fremtidige forskningsbehov på fagfeltet og hovedkonklusjoner bli fremsatt.

### 6.1 Drøfting av de empiriske funnene

De fleste studiene i oppgaven har fokus på lærerens evne til å lede klasser. Disse studiene ser i hovedsak på hvilken betydning lærerens klasseledelse kan ha for forekomsten av mobbing. Flere av studiene ser også på *hvilke* dimensjoner ved klasseledelsen som er av relevans for mobbing. Dette vil bli drøftet mer inngående i neste avsnitt. Det ble i forrige kapittel også sett på forskning med fokus på individuelle kjennetegn ved elevene. I avsnitt 6.1.2 vil disse funnene bli diskutert.

#### 6.1.1 Lærerens betydning i det forebyggende arbeidet mot mobbing

I oppgavens teorikapittel ble det fremsatt ulike hypoteser om hvordan lærerens måte å lede klasser på trolig kan påvirke forekomsten av mobbing. Det vil nå bli sett på om disse antagelsene også får støtte fra empirisk forskning.

I alle de utvalgte studiene ble det oppdaget en *signifikant* sammenheng mellom klasseledelse (uavhengig variabel) og forekomsten av mobbing (avhengig variabel), noe som er en indikator på at læreren kan ha mulighet til å påvirke hvor hyppig mobbing forekommer. Det er dermed også sannsynlig at læreren, gjennom sin måte å lede på, vil kunne forebygge at mobbing forekommer. Empirien er i tråd med det teoretiske fundamentet i oppgaven som

bygger på sosiale teorier/perspektiver. Disse perspektivene fremsetter at mobbing ikke kun kan forstås ut i fra kjennetegn ved elevene, men også i lys av læringsmiljøet på skolen og interaksjonene som finner sted der.

Lærerens betydning for forekomsten av mobbing kommer spesielt til uttrykk i studien til Roland og Galloway (2004), der det så ut til at læreren, gjennom å utvikle sine klasseledelsesferdigheter, kunne føre til at færre elever mobbet eller ble utsatt for mobbing. Dette er en indikasjon på at god klasseledelse kan bidra til å forebygge at elever involveres i mobbing. Studien sender dessuten ut et viktig budskap – at klasseledelse er en *dynamisk egenskap* som hver enkelt lærer kan videreutvikle. Hva læreren konkret kan gjøre for å utvikle sine klasseledelsesferdigheter vil det bli sett nærmere på i avnitt 6.3 i dette kapitlet. I den samme studien så det i tillegg ut til at videreutvikling av klasseledelsesferdigheter kunne ha positiv effekt på elevenes trivsel, læring og atferd i skolen. Funnet kan derfor tyde på at god klasseledelse kan være gunstig for flere viktige områder, og at programmer mot mobbing muligens bør knyttes mer opp mot læreren og lærernes måte å lede klasser på.

I studien til Roland og Galloway (2002b) ble det oppdaget en sammenheng mellom negativ sosial struktur i klassen og mobbing av medelever. Sosial struktur ble i denne sammenhengen forstått som elev-elev relasjoner og elevenes interesse for fag. Funnet indikerer at miljøet mellom elevene også kan ha betydning for omfanget av mobbing, noe som ikke er overraskende da mobbing nettopp er et relasjonelt problem mellom elevene. Et annet viktig funn i studien til Roland og Galloway (2002b) er at det ble funnet en relasjon mellom lærerens klasseledelse og den sosiale strukturen i klassen. Det kan derfor tenkes at læreren også kan forebygge mobbing *indirekte* gjennom å arbeide med det sosiale miljøet mellom elevene i klassen. I intervjuundersøkelsen til Lødding og Vibe (2010) ble det, i tråd med dette oppdaget at det på skoler med relativ lav forekomst av mobbing var mer fokus på det sosiale miljøet mellom elevene, og det ble jobbet aktivt med at elevene skulle etablere positive relasjoner til sine medelever. Dette gjorde de blant annet gjennom å utvikle elevenes samarbeidsevner.

Hvilke faktor det er ved lærerens klasseledelse som er mest avgjørende for å redusere mobbing er det imidlertid ikke konsensus om i de ulike forskningsartiklene. I studien til Bru og kolleger (2002) ble det kun funnet sammenheng mellom fraværende *emosjonell støtte* fra læreren og mobbing av medelever. Som nevnt har emosjonell støtte å gjøre med elevenes opplevelse av at læreren viser interesse, lytter, oppmuntrer og bryr seg om dem (se punkt

4.2.2). Murry-Harvey og Slee (2010) avdekket en tilsvarende sammenheng, i tillegg til at de oppdaget en sammenheng mellom fraværende emosjonell støtte (omtales i studien som en belastende relasjon) og det å bli utsatt for mobbing. Funnene i de to studiene gir derfor uttrykk for at en emosjonelt støttende og omsorgsfull lærer kan bidra til å forebygge at elever involveres i mobbing. Dette stemmer godt overens med det som tidligere ble antatt i oppgaven, om at lærerens emosjonelle støtte kan være av betydning for forekomsten av mobbing (se pkt. 4.2.2 om emosjonell støtte). Det kan imidlertid være mange årsaker til at emosjonell støtte opptrer som en viktig faktor. For eksempel ble det i teorikapitlet foreslått at elever som opplever at læreren bryr seg i større grad vil tørre å si fra om erting eller mobbing, samt at elever som er knyttet til læreren vil ta til seg mer av det læreren formidler, som for eksempel at mobbing er galt. Funnene får også støtte i annen forskningslitteratur knyttet til elevenes sosiale utvikling. I en spørreundersøkelse blant 5. klassinger ( $n = 895$ ) fant Luckner og Pianta (2011) at lærerens emosjonelle støtte til elevene hadde direkte og positiv sammenheng med elevenes prososiale atferd ( $\beta = 0,19$ ,  $p < 0,018$ ). Imidlertid har forskning vist at de elevene som har mest behov for lærerens emosjonelle støtte ofte ikke får det, da det gjerne er disse elevene som er mest krevende (Bergin & Bergin, 2009).

I studien til Idsøe og medarbeidere (2008) var det sterkest sammenheng mellom lav *lærerregulert atferd og læring* og mobbing av medelever. Dette kan, som påpekt, ha sammenheng med lærerens evne til å etablere regler og rutiner som håndheves i samsvar med ordensreglementet (se pkt. 2.2.1). En slik lærer har tydelige forventninger til elevene ved at det etableres gode regler og rutiner i samhandling med dem, samt at læreren slår ned på uakseptabel atferd på en tilpasset og forutsigbar måte.

Funnet er i samsvar med undersøkelsen til Lødding og Vibe (2010). En gjenganger i studien deres var at skoleledere og lærere på skoler med relativt høy forekomst av mobbing, ofte oppga at det de trodde var noe av årsaken til dette kunne være at de ikke hadde etablert tydelige nok regler og rutiner, og at de var usikre på hvordan de skulle gripe inn i konfliktsituasjoner som mobbing. I tillegg ble det påpekt at disse skolene uttrykt at de ikke visste hvordan de skulle jobbe for å utvikle et godt læringsmiljø. På skoler med relativt lav forekomst av mobbing ble det derimot oppgitt at lærerne sørget for å sette standarden fra første stund, og at reglene for ønsket atferd skulle gjelde alle elevene på hele skolen. Disse skolene var også opptatt av forhold ved læringsmiljøet som klasseledelse og relasjonsbygging mellom elevene.

Studiene støtter dermed det som tidligere ble antatt i oppgaven – at regler og rutiner kan ha betydning for om elever mobber (se pkt. 4.2.1). Det ble argumentert for at noen av årsakene til dette kunne være at regler og rutiner i stor grad formidler hvilke normer som gjelder på skolen. Ut i fra sosial-kognitiv teori ble det også fremsatt at lærerens reaksjoner på erting og mobbing og tilbakemeldinger på positiv atferd kunne ha betydning for om mobbeatferden økte eller avtok, samt hvor konsekvent læreren er i sine reaksjoner på mobbing.

Et interessant spørsmål er hvorfor Bru m.fl. (2002) og Idsøe m.fl. (2008) kom frem til ulike resultater til tross for at samme måleinstrumenter ble benyttet (se pkt. 5.3.4). En mulig årsak til dette kan være at utvalgene i de to undersøkelsene deres skilte seg fra hverandre. Mens Bru m.fl. (2002) spurte 6. og 9. klassinger, benyttet Idsøe m.fl. (2008) kun elever fra 8. trinn i deres utvalg. Det er mulig at yngre elever har behov for mer emosjonell støtte fra læreren sin enn det eldre elever har (selv om eldre elever også har behov for dette), noe som for eksempel kan ha ført til de ulike resultatene.

På en annen side er det ikke sikkert at forskningsresultatene skiller seg så mye fra hverandre som først antatt. Selv om det i studien til Idsøe og kolleger (2008) ikke ble funnet en direkte sammenheng mellom emosjonell støtte og mobbing av medelever, ble det oppdaget en indirekte sammenheng, mediert gjennom lærerens evne til å regulere elevenes læring og atferd. Dette kan være en indikator på at lærerens emosjonelle støtte og en positiv lærer-elev-relasjon bør ligge til grunn. Flere forskere har pekt på at lærerens emosjonelle støtte er selve hjørnesteinen i god klasseledelse, og en forutsetning for at elevene skal akseptere og ta til seg de normene som læreren formidler (Hattie, 2009; Marzano et al., 2003; Nordenbo et al., 2008; Utdanningsdirektoratet, 2013).

I undersøkelsen til Idsøe og kolleger (2008) ble det funnet en sammenheng mellom lite *autonomistøtte* fra læreren og mobbing av medelever, noe som gir uttrykk for at autonomistøttende lærere kan bidra til å forebygge at elever mobber. Autonomistøtte handler som nevnt om å gi elevene valgmuligheter, lytte til deres synspunkter og argumentere rasjonelt for hva som skal læres slik at elevene selv synes undervisningen viktig (se pkt. 4.2.4). Det må imidlertid understrekes at sammenhengen kun var signifikant for gutters vedkommende. Funnet gir dermed kun delvis støtte til hypotesen som ble fremstilt tidligere, om at autonomistøtte kan ha betydning for forekomsten av mobbing (se pkt. 4.2.2 om autonomistøtte). Det kan imidlertid tenkes at autonomistøtte er tett sammenvevd med andre faktorer ved lærerens klasseledelse, slik at autonomistøtte også er viktig for jenter.

Eksempelvis ble autonomistøtte indirekte berørt tidligere i oppgaven, i forbindelse med regler og rutiner, da det ble påpekt at læreren bør inkludere elevene i utformingen av reglene. I tilknytning til lærerens emosjonelle støtte, i avsnitt 4.2.2, ble det også hevdet at en støttende lærer viser tillit til elevene og lytter til dem. Dette er faktorer som gir uttrykk for at læreren tar til seg elevenes synspunkter, noe som kan bidra til å gi elevene opplevelse av autonomi. Det har som nevnt tidligere også blitt funnet at autonomistøtte kan ha positive fortrinn på en rekke andre områder som elevenes motivasjon, engasjement og selvregulering (se pkt. 4.2.2).

I studien til Bru og medarbeidere (2002) ble det funnet en assosiasjon mellom lærerens lite *faglige støtte* og mobbing av medelever. Sammenhengen var imidlertid betraktelig svakere enn de ovennevnte faktorene ved lærerens klasseledelse. Lærerens faglige støtte handler, som nevnt, om å motivere elevene for å lære, om å tilpasse opplæringen, og å organisere undervisningen (se pkt. 4.2.4). I tråd med denne studien fant Murry-Harvey og Slee (2010) en sammenheng mellom opplevelsen av å ikke mestre det skolefaglige, lav motivasjon og mobbing av andre. Funnene tyder derfor på at lærerens faglige støtte kan ha betydning for om elever mobber. I følge selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan er det å føle seg kompetent viktig for at en skal bli motivert og engasjert. Med dette utgangspunktet ble det i teorikapitlet hevdet at elever som ikke føler seg kompetente i skolefagene kan være i risiko for å miste motivasjonen, noe som i neste omgang kan føre til at de bruker tiden sin på mer destruktiv atferd som mobbing istedenfor å følge med i timene. Dette er også i tråd med tidligere funn på området. For eksempel fant Olweus (1974) at elever som mobber har en noe mer negativ innstilling til skolearbeidet enn gjennomsnittet.

I undersøkelsen til Løddig og Vibe (2010) oppga flere av lærerne på skoler med relativt lav forekomst av mobbing at de samarbeidet godt med hverandre og med ledelsen. At samarbeidet med ledelsen og i kollegiet kan ha betydning for forekomsten av mobbing får også støtte i en studie av Roland og Galloway (2010) om skolekultur og mobbing. I deres studie ble det funnet store forskjeller mellom to skoler som hadde henholdsvis mer eller mindre mobbing enn gjennomsnittet. Lærerne på skolen med lite mobbing skåret bedre enn skoler med mye mobbing på spørsmål knyttet til kvaliteten på skoleledelsen og samarbeid dem imellom, spesielt med tanke på enighet om pedagogiske spørsmål.



## 6.1.2 Betydning av individuelle faktorer

Det har i denne oppgaven også blitt sett på hvilken betydning kjennetegn ved elevene kan ha for omfanget av mobbing. Variasjoner i aggresjonstrekk fremsto som en viktig faktor i denne forskningen, og sammenhengene som ble funnet var til dels sterkere enn de som ble funnet mellom forhold ved lærerrollen og mobbing. I studien til Roland og Idsøe (2001) ble det oppdaget assosiasjoner både mellom reaktiv og proaktiv aggresjon og mobbing av medelever på 6. trinn. Tilsvarende sammenhenger ble oppdaget i forhold til det å bli utsatt for mobbing. Ut i fra disse forskningsresultatene kan det derfor se ut som at *aggresjon* kan være en risikofaktor for hvorvidt elever mobber eller blir utsatt for mobbing på lavere klassetrinn. Som nevnt kan imidlertid årsakene til at noen blir ofre mens andre blir mobbere være sammensatte. En mulig forklaring kan være at elever som blir ofre for mobbing er mer ensomme og har lavere selvfølelse (se pkt. 2.3.2 og 5.1.1), selv om dette også kan være konsekvenser av mobbing. Det kan videre hende at aggresjon er et mer stabilt personlighetstrekk hos elever som mobber (se pkt. 5.1.1).

Som vi har sett så resultatene i denne studien litt annerledes ut på 8. trinn. På ungdomsskolen ble det *ikke* avdekket noen sammenheng mellom aggresjon og det å bli utsatt for mobbing. Dette kan tyde på at aggresjon ikke er en god indikator på hvorvidt elever er i risiko for å bli utsatt for mobbing på høyere klassetrinn. Videre ble det kun funnet en sammenheng mellom proaktiv aggresjon og mobbing av medelever. Det kan dermed se ut som *proaktiv aggresjon* er en risikofaktor for det å mobbe også på høyere trinn. Proaktiv aggresjon kjennetegnes som nevnt av at den benyttes selektivt for å oppnå noe som oppleves som positivt for vedkommende, og at det knytter seg positive emosjoner til dette (se pkt. 2.3.2 og 5.1.1). At elever som mobber har dårlige sosiale ferdigheter får dermed bare delvis støtte i denne forskningen. Elever som mobber trenger ikke være sinte og impulsive. De kan også være hyggelige og godt likt, men aggressive mot enkelte hvis det lønner seg (Salmivalli, 2009).

I en studie av Salmivalli og Nieminen (2002) har det blitt avdekket at elevers og læreres vurderinger av aggressiv atferd stemmer bedre overens når det har med reaktiv aggresjon å gjøre, enn når det er snakk om proaktiv aggresjon. Dette kan være et tegn på at læreren i mindre grad klarer å oppdage proaktive former for aggresjon. En mulig årsak til dette kan være at proaktiv aggresjon er mer *skjult*, og har en tendens til å gå ut over andre elever fremfor lærere.

## **6.2 Forskningens praktiske betydning for det forebyggende arbeidet mot mobbing**

I de foregående avsnittene ble empiriske funn relatert til sammenhengen mellom klasseledelse og forekomsten av mobbeatferd diskutert. Resultater fra de refererte studiene i oppgaven kan tyde på at både miljøfaktorer og individfaktorer kan ha betydning for omfanget av mobbing i skolen. Funnene er dermed i tråd med sosial-kognitiv teori som fremsetter at individets handlinger både kan forstås i lys av kjennetegn ved individet og miljøet individet er i samspill med (se pkt. 4.1). Som tidligere antydnet vil tiltak mot mobbing, ut i fra et slikt perspektiv, også ha større sjanse for å lykkes hvis de rettes mot flere områder samtidig (en multisystemisk tilnærming). I de påfølgende avsnitt vil det bli sett på hvilke implikasjoner funnene i studiene kan ha for lærerens forebyggende arbeid mot mobbing, og hvordan læreren kan implementere forebyggende tiltak både på miljø- og individnivå.

### **6.2.1 Mer fokus på læringsmiljøet**

Som det fremgikk av drøftingen ser det ut til at læreren kan ha mulighet til påvirke forekomsten av mobbing gjennom sin måte å lede klasser på. Det å vite hva god klasseledelse er, og hvordan dette kan utføres, kan være viktig kunnskap for å inneha for læreren. Funnene gir uttrykk for at mobbeproblematikk bør forstås innenfor en større sammenheng, og ikke kun ut i fra kjennetegn ved elevene. Mobbing skjer innenfor et sosialt miljø, og kvaliteten på dette miljøet vil også kunne ha betydning for hvordan elevene utvikler seg. Dette bør læreren ha bevissthet om i sitt forebyggende arbeid mot mobbing.

Videreutvikling av lærernes klasseledelsesferdigheter så i tillegg ut til å ha positiv effekt på andre viktige områder som elevenes trivsel, skoleprestasjoner og sosiale utvikling. Dette blir også underbygd med annen forskningslitteratur med fokus på klasseledelse. At klasseledelse kan ha god innvirkning på flere viktige fokusområder styrker argumentet for at anti-mobbeprogrammer og andre type programmer i større grad bør knyttes opp mot lærerens kjerneoppgaver. Dette vil muligens kunne føre til at læreren klarer å opprettholde arbeidet sitt mot mobbing jevnt over tid, da det ikke krever all tiden til læreren. Det må imidlertid påpekes at mobbeprogrammene varierer med hensyn til dette punktet, og at noen programmer også inkluderer læringsmiljøet.

Det var også andre faktorer i læringsmiljøet som så ut til å kunne ha betydning for omfanget av mobbing. En av disse faktorene var *samarbeidet mellom lærerne og mellom lærerne og ledelsen*. Dette tyder på at et godt samarbeid mellom kolleger ser ut til å være en viktig faktor i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Videre ble det funnet tegn på at det å skape et *positiv miljø mellom elevene* kunne være av betydning. Dette går ut på at lærere jobber for å etablere gode relasjoner mellom elevene samt skaper et miljø med fokus på fag og skolearbeid.

### 6.2.2 Den autoritative læreren

I diskusjonen om hvilke dimensjoner ved lærerens klasseledelse som kunne ha størst betydning for forekomsten av mobbing, kom det frem at både emosjonell støtte, fokus på regler og rutiner, faglig støtte og autonomistøtte kunne være av betydning, og at de til dels var avhengige av hverandre. Dette kan tyde på at lærerens klasseledelse heller bør ses på som en integrert kompetanse i det forebyggende arbeidet mot mobbing.

Blant forskning som har sett nærmere på ulike på lærerstiler har det blitt funnet belegg for at de ulike ferdighetene bør integreres, og at barn og unges kognitive og sosiale utvikling har best resultater hvis læreren er *autoritativ* i sin tilnærming (Elias & Schwab, 2006; Marzano et al., 2003; Nordenbo et al., 2008; Rørnes, Overland, Roland, & Tveitereid, 2006). En autoritativ lærer er både støttende og tydelig på hva som forventes av elevene. I følge Rørnes m.fl. (2006) står den autoritative lærerstilen i sterk kontrast til den autoritære læreren, som kun er opptatt å etablere regler og ha kontroll over elevene. En slik stil har vist seg å være uheldig for elevenes utvikling kognitivt og sosialt, og kan ha negativ innvirkning på elevenes selvregulering (Elias & Schwab, 2006; Nordenbo et al., 2008). Den autoritative lærerstilen skiller seg også fra en ettergiven lærerstil der læreren viser rikelig med omsorg og varme overfor elevene, men ikke er i stand til å sette tydelige grenser, og ofte gir etter for elevenes ønsker (Rørnes et al., 2006).

I tillegg til å besitte disse to egenskapene, gir den autoritative læreren elevene valgmuligheter og lytter til deres meninger (Marzano et al., 2003). En slik lærer har et ønske om at elevene skal bli mest mulig autonome, slik at de selv skal bli i stand til å ta gode valg uten at læreren eller andre voksne er til stede. Autonomistøtte betyr imidlertid ikke at elevene skal få velge alt selv, men at de skal gis valgmuligheter innenfor visse rammer. Det fremgikk av drøftingen at

også lærerens faglige støtte og tilrettelegging kunne være av betydning for forekomsten av mobbing. Læreren tilpasser opplæringen til elevenes forutsetninger, motiverer elevene, og strukturer undervisningen på en slik måte at det blir lettere for elevene å få med seg det faglige innholdet som blir formidlet.

### 6.2.3 Den oppmerksomme læreren

I drøftingen ble det pekt på at proaktive former for aggresjon ofte er vanskelige å oppdage for læreren da dette gjerne forgår i det skjulte. For å kunne forebygge mobbing er det derfor viktig at læreren er oppmerksom på samspillene som foregår mellom elevene. Med tanke på dette har Tove Flack (2010) utarbeidet et sosialt-analytisk verktøy med navnet ”Innblikk” nettopp for å kunne avdekke sosiale strukturer i klassen, slik at læreren skal bli bedre rustet til å forebygge og avdekke skjult mobbing. ”Innblikk” har fokus på to hovedområder: observasjon og samtale. Førstnevnte går ut på at læreren skal *observere* kommunikasjon og samspill mellom elevene. Denne observasjonen kan foregå på flere ulike måter og i ulike situasjoner. Læreren kan for eksempel delta aktivt i elevgruppen mens observasjonen foregår og/eller stå passivt sidelinjen. Elevene kan også observeres i forskjellige kontekster som i klasserommet, i friminuttet og i korridorer. Flack har imidlertid understreket at observasjonen må planlegges nøye på forhånd ved at læreren utarbeider noen spørsmål som han eller hun ønsker å få svar på. Mens observasjonen pågår handler det om å samle inn så konkret informasjon som mulig, med tanke på hva elevene gjør og sier når de interagerer med hverandre. Det foreslås i ”Innblikk” at læreren blant annet bør bemerke seg elevenes kroppsspråk, ord, lyder og tonefall.

Det blir i verktøyet også foreslått at mobbing kan forebygges og oppdages gjennom *samtaler* med enkeltelever. I disse samtalene legges det vekt på elevenes egen oppfatning av kommunikasjonen i klassen, og hvordan de ser på den sosiale strukturen (sosiometriske opplysninger). Informasjon fra elevene kan blant annet bidra til å gi læreren en bedre forståelse av vennestrukturen i klassen, positiv og negativ kommunikasjon mellom elevene, samt positive og negative holdninger mellom elevene. Det er imidlertid viktig å påpeke at læreren må utføre disse samtalene på en hensynsfull måte.

Det ble tidligere påpekt at ensomhet kunne utgjøre en risikofaktor for det å bli utsatt for mobbing. Fremgangsmåten som ble beskrevet ovenfor vil derfor også kunne være nyttig for å oppdage disse elevene.

#### **6.2.4 Styrkning av elevenes sosiale kompetanse**

Som vi har sett kan reaktiv aggresjon utgjøre en risikofaktor både for det å bli mobbet og det å mobbe andre, spesielt for de yngste elevene. Som nevnt kjennetegnes denne aggresjonsformen av negative emosjoner som oppstår i etterkant av en hendelse som oppleves som provoserende for vedkommende. Elever som er reaktivt aggressive har også en tendens til å tolke andres atferd overfor dem selv som negativ, noe som fører til at det ofte oppstår episoder der de blir sinte og frustrerte. Det kan med andre ord se ut som at denne elevgruppen i all hovedsak har vansker med å regulere følelsene sine (emosjonsregulering) og å forstå andres intensjoner.

En måte å kunne forebygge dette på er å utvikle elevenes *sosiale kompetanse*. Dette er noe alle elever kan dra nytte av. Det er ulike indikatorer på at barnet eller ungdommen er sosialt kompetent. Noen av disse indikatorene kan være empati, selvheldelse og selvkontroll (Ogden, 2009). Elever som viser tegn på reaktiv aggresjon vil trolig kunne ha utbytte av å få økt grad av *selvkontroll*. Denne ferdigheten handler om å kunne kontrollere følelser, uttrykke følelser i samsvar med situasjonen og løse konflikter (ibid.). Slike ferdigheter er tett forbundet med det å ta andres perspektiv, som igjen er knyttet til empati. Empati handler blant annet om å vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (ibid.).

Det kan imidlertid tenkes at fokus på sosial kompetanse, med spesielt tanke på *empati*, også kan være fordelaktig for elever som er proaktivt aggressive. Dette fordi det ser ut til at disse elevene har vansker med å ta andres perspektiv og sette seg inn i den andres situasjon.

Sosial kompetansetrening vil også kunne være nyttig for elever som er innadvendte og usikre og som kan være i risiko for å bli mobbet. For disse elevene vil evnen til å kunne *hevde seg* være nyttig. Selvheldelse handler blant annet om å hevde sine egne rettigheter når disse blir satt på prøve av andre, tørre å gi uttrykk for sine egne tanker samt klare å argumentere for disse (ibid.).

For at disse ferdighetene skal utvikles må miljøet i skolen bekrefte elevenes prososiale atferd, gi mulighet for å kunne øve på dette, samtidig som lærerne og andre ansatte på skolen må være gode rollemodeller for elevene (ibid.).

## 6.3 Hvordan kan læreren utvikle seg som klasseleder?

Det ble tidligere i kapitlet påpekt at klasseledelse er en dynamisk egenskap som kan videreutvikles. Et viktig spørsmål er derfor *hvordan* læreren konkret kan utvikle seg som klasseleder. I følge Jones (2006) er refleksjon rundt egen praksis, holdninger og perspektiver (metakognisjon) en viktig forutsetning for å kunne utvikle gode klasseledelsesferdigheter. Det fremgår av forskningslitteraturen at utviklingen av reflektert klasseledelse kan skje på flere måter. En av disse fremgangsmåtene er gjennom *lærergrupper*. I slike grupper diskuterer lærerne ulike aspekter ved klasseledelse og utfordringene som kan oppstå knyttet til dette (Jones, 2006; Postholm, 2008). Fordelen med lærergruppemøter er at læreren får innsikt i andres perspektiver og praksiser, noe som muliggjør et utvidet syn på egen klasseledelse. På Utdanningsdirektoratet sine nettsider, under tema læringsmiljø, ligger det ulike forskningsbaserte skjemaer som lærerne kan ta i bruk i slike møter. Skjemaene har fokus på forskjellige områder ved lærerens klasseledelse.

En annen måte å fremme refleksjon rundt klasseledelse på, kan være gjennom å bli *observert av lærerkolleger* (ibid.). I en studie av Postholm (2008) fikk en gruppe lærere (n = 40) mulighet til å bli observert av kolleger. I etterkant mente flere av lærere at de hadde blitt mer bevisste på egen praksis, da de i større grad ble nødt til å tenke gjennom arbeidet sitt, samt at de fikk bedre innsikt i hvordan andre lærere jobbet. Videre opplevde lærerne at det ble et bedre klima mellom dem, noe som bidro til at de nå turte å dele flere erfaringer med hverandre. På Utdanningsdirektoratet sine nettsider (samme sted som ble nevnt ovenfor) ligger det skjemaer som kan brukes i lærerobservasjoner med fokus på klasseledelse. Det finnes også skjemaer som læreren selv kan ta i bruk for å vurdere sin egen klasseledelsespraksis.

Det må imidlertid påpekes at utvikling av gode klasseledelsesferdigheter ikke kun er et anliggende for den enkelte lærer. Skoleeiere og skoleledere må også ta ansvar for

kompetanseutvikling (Postholm et al., 2012). Det beste utgangspunktet er, i følge Postholm m.fl. (2012), hvis alle partene i skolen har en felles forståelse for dette utviklingsarbeidet. Hvis lærerne og skolen ønsker ekstern hjelp kan også PP-tjenesten være en støttespiller. PP-tjenesten kan gå inn å observere og veilede lærerne i hva som inngår i god klasseledelse, og hvordan dette gjøres.

## 6.4 Fremtidige forskningsbehov

Det har i arbeidet med oppgaven utpekt seg områder hvor det er behov for mer forskning. Som understreket flere ganger trengs det mer forskning på hvilken betydning læringsmiljø kan ha i forhold til mobbing. Dette fordi kunnskap om miljøets rolle vil kunne gjøre skolen og lærerne bedre rustet til å forebygge og bekjempe dette problemet, slik at flere elever kan gå en positiv fremtid i møte. Som indikator på læringsmiljøet har det primært blitt sett på lærerens betydning i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Som nevnt innledningsvis er det imidlertid mange faktorer som inngår i fenomenet læringsmiljø, og forskning på andre sider ved miljøet er derfor også aktuelt.

Videre er det behov for flere studier som med større sikkerhet kan si noe om kausale forhold mellom negative/positive forhold ved læringsmiljøet og mobbing. Som påpekt i metodekapitlet egner eksperimentelle studier seg spesielt godt til dette formålet, da designet gjør det mulig å se om tiltak i læringsmiljøet faktisk kan ha ført til at færre elever involveres i mobbing. Flere longitudinelle studier er også ønskelig. I slike studier blir elever og lærere fulgt over tid, noe som gir et bedre grunnlag for å kunne si noe om årsak-virkningsforhold. Som vi har sett blir det i hovedsak benyttet spørreskjemaer og selvrapportering for å innhente data i de refererte studiene. Det kan derfor være aktuelt med flere kvalitative studier med fokus på observasjon i klasserommet, slik at vi kan få mer kunnskap om hvordan lærere og elever interagerer med hverandre.

## 6.5 Hovedkonklusjoner

Oppsummert gir oppgaven uttrykk for at:

- læringsmiljøet og læreren kan ha betydning for forekomsten av mobbing. Dette kan tyde på at kvaliteten på skolemiljøet bør bli bedre integrert i forståelsen av mobbeproblematikk.
- en må allikevel ha realistiske forventninger til hvor mye læreren kan bety, da studiene som har blitt anvendt inneholder metodiske svakheter. Det knytter seg også svakheter til litteraturstudien som fremgangsmåte i denne oppgaven.
- elevenes aggresjonstrekk kan ha betydning for hvorvidt de involveres i mobbing, og spesielt for om elever mobber andre. Elever som blir utsatt for mobbing ser også ut til å kjennetegnes av ensomhet og lav selvfølelse.
- at læreren kan bruke kunnskapen om disse miljø- og individfaktorene i sitt forebyggende arbeidet mot mobbing. Læreren kan gjøre dette gjennom å utvikle seg som klasseleder, legge til rette for et positivt miljø mellom elevene samt ved å samarbeide godt med kolleger og ledelsen. Et tiltak rettet mot elevene kan være å styrke deres sosiale kompetanse.



# Litteraturliste

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. USA: Prentice-Hall.
- Bergel, H., & Samuelsen, A. (2007). Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid? Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen. In E. K. Vold & V. Saltveit (Eds.), *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*. Porsgrunn: Statped.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.
- Brent, D., & Weersing, R. (2008). Depressive disorders in childhood and adolescence. In M. Rutter (Ed.), *Rutter's child and adolescent psychiatry*. USA: Blackwell Publishing.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Reeve, J., & Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application*. USA: Lawrence Erlbaum Associates
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 4, 26-33.
- Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., & Daneback, K. (2002). Skolan - en arena för mobbning -en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan. In Skoleverket (Ed.). Stockholm.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *A handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flack, T. (2010). *INNBLIKK. Et sosialt – analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Frånberg, G.-M. (2003). *Mobbing i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. Århus: Nordiska ministerrådet.
- Gettinger, M., & Kohler, K. M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greiff, P. (2005). Mobbing, selvoppfatning og psykisk helse. In M. Stene (Ed.), *Kunnskapsbasert praksis -et lite knippe nordtrøndersk forskning*. Trondheim: Høgskolen i Nord-Trøndelag.

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heinemann, P.-P. (1972). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2), 251-268.
- Idsøe, T., Dyregrov, A., & Idsøe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 901-911.
- Idsøe, T., Solli, E., & Cosmovici, E. M. (2008). Social psychological processes in family and school: more evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive behavior*, 34(5), 460-474.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? . In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues* USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kempes, M., Matthys, W., Vires, H. d., & Engeland, H. v. (2005). Reactive and proactive aggression in children. A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14(1), 9-11.
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. In T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Eds.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag.
- Kleven, T. A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. In T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Eds.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogikk*, 3.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1).
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver In T. L. T. A. K. T. K. K.-A. Christophersen (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.
- Lund, T. (2002a). Metodiske prinsipper og referanserammer. In T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Eds.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag.
- Lund, T. (2002b). Generaliseringsproblematikk. In T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Eds.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag.
- Lund, T. (2002c). Ekte eksperimentelle design. In T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Eds.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag.
- Lødding, B. (2009). Åraker til slutting – ungdommenes egne stemmer. In E. Markussen (Ed.), *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Otta: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lødding, B., & Vibe, N. (2010). "Hvis noen forteller om mobbing..." Utdypende undersøkelser av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, uttettferdig behandling og diskriminering. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Murry-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295.

- Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen 19/5. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnvåg, A.-K., & Tveit, A. (2009). Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet. from <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior *Aggressiv Behavior*, 27(4), 269-283.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Olweus, D. (2010). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva kan vi gjøre* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151-156.
- Olweus, D., & Roland, E. (1983). *Mobbing - bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence*. USA: American Psychological Association.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences. A practical guide*. England: Blackwell Publishing.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as a key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.
- Postholm, M. B., Midthassel, U. V., & Nordahl, T. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeidet med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Oslo: Høgskolen i Hedmark, Universitetet i Stavanger og NTNU.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). self-determination theory: Dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McLnerney & S. V. Etten (Eds.), *Big theories revisited. Volume 4 in the series research on socio-cultural influences on motivation and learning*. USA: Information Age Publishing.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebell Forlag.
- Roland, E. (2002a). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Roland, E. (2008). *Mobbing i grunnskolen 2004-2008*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, E. (2009). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2011). The broken curve: Effects of the Norwegian manifesto against bullying. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 383-388.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002b). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roland, E., & Galloway, D. (2010). Professional Cultures in Schools With High and Low Rates of Bullying. *International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(3-4), 241-260.

- Roland, E., & Galloway, D. M. (2004). Is the direkt approach to reducing bullying always the best? In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* . England: Cambridge University Press.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, 27(6), 446-462.
- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E., & Tveitereid, K. (2006). Læreren som leder. In T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Eds.), *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo Utdanningsdirektoratet.
- Salmivalli, C. (2005). Consequences of school bullying and violence. *Turku universitet*.
- Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive behavior*, 28(1), 30-44.
- Storch, E. A., & Ledley, D. R. (2005). Peer victimization and psychosocial adjustment in children: Current knowlege and future directions. *Clinical Pediatrics*, 44(1), 29-38.
- Thuen, E. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læringsmiljø. Retrieved 19.02, 2013, from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/>
- Wal, M. F. v. d. (2005). There is bullying and bullying. *European Journal of pediatrics*, 164(2), 117-118.
- Wendelborg, C. (2012). Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2012 *Mangfold og inkludering* (Vol. Rapport 2012). Oslo NTNU Samfunnsforskning